

”Homma niinku käy siltä”

Ammatillisten opettajaopiskelijoiden käsityksiä
lahjakkaista ja lahjakkaiden opetuksesta

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Piritta Karppi
Lokakuu 2012

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
KARPPI, PIRITTA: ”Homma niinku käy siltä” Ammatillisten opettajaopiskelijoiden käsityksiä lahjakkaista ja lahjakkaiden opetuksesta
Pro gradu -tutkielma, 111 sivua, 3 liitesivua
Kasvatustiede
Lokakuu 2012

TIIVISTELMÄ

Tutkielmani selvittää niitä menetelmiä ja ideoita, joita opettajaopiskelijat käyttävät ottaessaan lahjakkaat huomioon opetuksessa, sekä tarkastelee ammatillisten opettajaopiskelijoiden käsityksiä lahjakkaista opiskelijoista, lahjakkaiden opetuksesta ja ammatillisesta huippuosaamisesta. Näkökulmana tutkimuksessa on ammatillinen opettajuus. Opettajalla on oman opettajuutensa, asenteensa ja toimintansa kautta merkittävä vaikutus lahjakkaiden opetukseen.

Laadullisen tutkimuksen metodologisena lähtökohtana toimii fenomenografia. Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluna ja siinä haastateltiin kuutta ammatillista opettajaopiskelijaa huippuosaamiseen suuntautuvasta opettajankoulutusryhmästä. Tutkimuksen analyysimenetelmänä käytettiin laadullista sisällönanalyysia.

Tutkimuksen perusteella ammatilliset opettajaopiskelijat pitävät lahjakkaiden opetusta hyvin positiivisena asiana. Lahjakkaat opiskelijat, aivan kuten kaikki muutkin opiskelijat, tarvitsevat oman osaamisensa ja tarpeidensa puitteissa olevaa huomioon ottamista ja opetusta. Ammatilliset opettajaopiskelijat tunnistavat lahjakkaan muiden opiskelijoiden keskuudesta helposti, mutta resurssien puute ja suomalaisen koulutusjärjestelmän painotus heikompien opetukseen asettavat rajoituksia käytännön toteutukselle. Kuitenkin opettajaopiskelijat pystyvät oman asenteensa ja opetuksen muokkaamisen avulla ottamaan lahjakkaan opetuksessaan huomioon. Tällaisia keskeisimpiä menetelmiä ovat työssäoppimisen laajentaminen ja mukauttaminen sekä erilaiset ryhmäjaot ja tehtävien muuntaminen lahjakkaille sopiviksi. Käsitykset ammatillisesta huippuosaamisesta jakavat mielipiteitä ammatillisten opettajaopiskelijoiden kesken. Ammatillinen huippuosaaminen nähdään liian kapea-alaisen taidon korostamisena. Sen sijaan ammattitaitokilpailut nähdään pääasiassa positiivisena asiana, mutta ajautumista liialliseen kilpailun korostamiseen pidetään huolestuttavana.

Tulokset osoittavat, että ajatukset lahjakkuudesta ja lahjakkaiden erityisopetuksesta eriarvoisuuden tuottajina ovat väistymässä ja tilalle on tullut erityisopetukseen suuntautuva ajattelutapa, jossa korostetaan opiskelijan maksimaalisen potentiaalin hyödyntämistä opetuksen avulla. Ammatillisen huippuosaamisen käsite ei kuitenkaan ole vakiintunut ammatillisten opettajaopiskelijoiden käyttöön arjen tasolla ja se koetaan ylipäättänsä epäselväksi käsitteeksi. Sen sijaan lahjakkuus ja lahjakkaiden huomioon ottaminen opetuksessa nähdään vaikuttavana ja merkittävänä tekijänä sekä yksilön itsensä että yhteiskunnan näkökulmasta. Ammatillisten opettajaopiskelijoiden mukaan lahjakkaiden opetuksessa on viime kädessä kyse yksilön tarpeisiin vastaamisesta opetustilanteissa.

Asiasanat: Lahjakkaat opiskelijat, lahjakkaiden opetus, ammatillinen huippuosaaminen, ammattitaitokilpailut, ammatillinen opettajuus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 LAHJAKKUUS, HUIPPUOSAAMINEN JA LAHJAKKAAT	8
2.1 LAHJAKKAAT OPETUKSESSA	8
2.1.1 Lahjakkuuden ja lahjakkaan määritelmiä	9
2.1.2 Lahjakkaiden opetus ja opetusmenetelmät	11
2.2 AMMATILLINEN HUIPPUOSAAMINEN	13
2.2.1 Huippuosaaminen ja taidot.....	14
2.2.2 Kiristytvä kilpailu	16
2.2.3 Ammattitaitokilpailut, Taitaja-kilpailut ja Skills Finland ry	18
3 AMMATILLINEN OPETTAJUUS	21
3.1 YLEINEN JA AMMATILLINEN OPETTAJUUS	22
3.2 AMMATILLISEN OPETTAJAN OPINPOLUT	23
3.3 OPETTAJAN AMMATILLISUUS JA EETTINEN VASTUU	24
3.3.1 Ammatillisuus ammatillisena identiteettinä ja asiantuntijuutena	24
3.3.2 Ammattietiikka ja opettajan eettinen vastuu	26
3.4 AMMATILLINEN OPETTAJA PERSOONALLISENA SUBSTANSIOSAAJANA, PEDAGOGINA JA VUOROVAIKUTTAJANA	28
3.4.1 Opettajan pedagoginen ajattelu kasvatus- ja oppimiskäsitusten kontekstissa	29
3.4.2 Sosiaalinen vuorovaikutus.....	32
3.4.3 Opettajan persoonallisuus	34
4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT JA TOTEUTUS	36
4.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	36
4.2 METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	37
4.3 AINEISTON HANKINTA	39
4.4 AINEISTON ANALYSOINTI	41
4.5 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA ARVIOINTI	43
5 TUTKIMUSTULOKSET	46
5.1 OPETUSMENETELMÄT	46
5.1.1 Lahjakkaiden opetuksessa käytettävät menetelmät.....	46
5.1.2 Lahjakkaan opiskelijan tunnistaminen	52
5.1.3 Lahjakkuus ja lahjakkaat opettajien asenteissa ja toiminnassa.....	53
5.2 KÄSITYKSET LAHJAKKUUDESTA	56
5.2.1 Lahjakkuuden ominaispiirteet.....	57
5.2.2 Ammatillinen huippuosaaminen	59
5.2.3 Lahjakas opiskelija	64
5.3 AMMATILLINEN OPETTAJUUS LAHJAKKAIDEN OPETUKSESSA.....	66
5.3.1 Yleinen ja ammatillinen opettajuus.....	67
5.3.2 Ammatillisen opettajuuden rakentuminen	74
6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	87
6.1 JOHTOPÄÄTÖKSET	87
6.2 POHDINTAA JA JATKOTUTKIMUSIDEOITA	99
LÄHTEET	104
LIITE 1.....	112

1 JOHDANTO

Lahjakkuus sekä lahjakkaiden opetus ja kasvatus on ollut ristiriitojen aallokossa historian saatosta aina tähän päivään asti. On kritisoitu lahjakkaiden opetusta milloin elitismiksi, milloin huolehtimatta jättämiseksi. Jo 1980-luvulla yhdeksi vahvaksi näkökulmaksi lahjakkaiden opetuksessa nousi näkemys yhteiskunnan omasta tarpeesta opettaa lahjakkaitaan korkeatasoisesti ja toiseksi alettiin kokea lahjakkailta opiskelijoilla olevan koulutuksellisia tarpeita, joihin yhteiskunnalla on velvollisuus vastata opetuksen keinoin (Denton & Postlethwaite 1985, vii). Lahjakkuuteen ja ammattitaidokkuuteen kannattaminen onkin usein yksilöiden, koulutuspolitiikan ja yritysmaailman prosessi, joka lähtee pyrkimyksestä muuttaa ihmisten asenteita (Freeman, Span & Wagner 1995, xi). Kehittyäkseen lahjakkuus tarvitsee hoivaa, tarpeiden tyydyttämistä, mutta myös kannustimen maailmalta, joka välittää. Opiskelija elää keskellä erilaisia elämismaailmoja, joista lähimpänä ovat perhe, vertaiset, koulumaailma ja yhteiskunta. Kaukaisempina elämismaailmoina toimivat sen sijaan taloudelliset, lainmukaiset ja poliittiset maailmat. Nämä kaikki vaikuttavat lahjakkuuden muodostumiseen ja kehittymiseen sekä ovat yhteydessä yhteiskunnan asenteeseen ja panostukseen. (Tannenbaum 1983, 184.) Lahjakkuus ja lahjakkaiden opetus ei näin ollen ole vain opettajien asia, vaan koskettaa yhteiskuntaa laajemmalti. Keskiössä on se, mitä lahjakas merkitsee yksilönä yhteiskunnalle ja mikä on jokaisen yksilön oikeus.

Ihmiset, jotka kykenevät huippusuorituksiin, ovat keskeisessä osassa kulttuuristen innovaatioiden uudistamisessa niin tekniikassa, tieteessä, koulutuksessa kuin moraalissa. (Shavinina & Ferrari 2004, 3.) Nyky-yhteiskuntaa ympäröi suorituskeskeisyys, johon tuloksellisuus ja kilpailu olennaisesti kuuluvat. Etenkin ammatillinen koulutus on omaksunut yhden lahjakkuuden muodon, huippuosaamisen omaksi koulutuksen keinokseen ja se näkyy etenkin ammattitaitokilpailujen menestyksellisyydessä. Ammattitaitokilpailujen menestys on alkanut nostaa huippuosaamista suuren yleisön tietoisuuteen. Ammatillinen huippuosaaminen on osa lahjakkuuden teemaa, joka on aiheena hyvin ajankohtainen ja paljon erilaisia tunteita herättävä. Lahjakkuuden teeman tarkastelu historiallisessa valossa yhdistettynä älykkyystesteihin varjostaa yhä nykypäivänäkin sen ympärillä käytävää diskurssia, sillä asenteiden ja ajatusten muutos on hidasta ja näkyy käytännössä viiveellä. Viime aikoina lahjakkuuden ja huippuosaamisen pohtiminen osana nykyistä koulutusjärjestelmää on kuitenkin noussut esille useissa yhteyksissä lahjakkaiden opetuksen tärkeyttä korostavana näkökulmana. Esimerkiksi Hämeen Sanomissa 21.5.2012 käsitellään erityisopetuksen ja lahjakkuuden suhdetta (Kinnari-Kuparinen 2012a, 3). Lehden keskeisenä näkökulmana on

erityisopetuksen käyttäminen lahjakkaiden tukemiseen. Artikkelissa painotetaan jokaisen yksilöllistä etenemistä ja kritisoidaan suomalaista peruskoulujärjestelmää, joka tukee heikompia, mutta unohtaa lahjakkaat. Ojoisten koulun rehtori Pasi Rangell kertoo samaisessa yhteydessä käsittävänsä lahjakkaat opiskelijat erityistä tukea tarvitsevina. Hänen mukaansa lahjakkaiden tukeminen ei missään nimessä ole muilta pois. Hän ei kuitenkaan kannata jakoa eri luokkiin tai kouluihin, mutta kannustaa vahvasti erilaiseen pienryhmyöskentelyyn. (Kinnari-Kuparinen 2012b, 3.) Myös Opettaja-lehdessä 11.5.2012 käsitellään lahjakkuutta ja huippuosaamista ammattitaitokilpailu Taitajan muodossa. Otsikko ”Osaamisen iloa” kiteyttää artikkelin sanoman käytännön osaamisesta. Artikkelin koskee keväällä 2012 Jyväskylässä pidetyn Taitaja-kilpailun menestystä etenkin kilpailujen takana toimivien opettajien ammatillisten taitojen, yritteliäisyyden ja jaksamisen näkökulmasta. (Tikkanen 2012, 22–27.) Jo aikaisemmin ammatillista huippuosaamista ammattitaitokilpailujen näkökulmasta on käsitelty Opettaja-lehdessä 25.11.2011 ammattitaidon MM-kilpailun World Skillsin kautta (Nieminen 2011). Myös keväällä 2012 lahjakkuudesta on ilmestynyt Marika Laineen pro gradu -tutkielma, jossa tutkittiin älyllisesti lahjakkaiden kokemuksia saamastaan tuesta peruskoulussa (Laine 2012). Varsinaista lahjakkuuteen ja huippuosaamiseen liittyvää tutkimustietoa on Suomessa kuitenkin melko vähän. Suomessa lahjakkuutta on tutkinut etenkin Kari Uusikylä (ks. esim. 1992, 1994), kun taas kansainvälisesti lahjakkuuden tutkimus on ollut paljon vilkkaampaa (ks. esim. Ericsson 1996, Gagné 2004, Gardner 2008). Varsinkin ammatilliseen huippuosaamiseen keskittyvä tieto on yleensä alan omaa tuottamaa. Juuri nyt, kun lahjakkuus on noussut esille sosiaalisen median keskuudessa, on otollinen aika käynnistää keskustelua ja tutkimuksia lahjakkuuden aihepiiriistä.

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on astua sisälle tähän lahjakkuuden maailmaan, ja tarkastella sitä ammatillisen opettajuuden näkökulmasta. Opettaja on opetustapahtumassa hyvin keskeisessä roolissa. Ammatillisella opettajuudella on omat erityispiirteensä, joiden kautta opettaja pystyy vaikuttamaan opetustilanteeseen. Ammatillisten opettajaopiskelijoiden opettajuuden malli nousee heidän omista oppimis- ja opetuskokemuksista. Opettajan ammatti voidaankin nähdä kulttuurin tuotteena, jossa opettaja työskentelee oman uskomusjärjestelmänsä pohjalta (Nissilä 2007, 83). Koska opettajuus on laaja-alainen ja kokonaisvaltainen ilmiö, joka vaikuttaa keskeisesti opetukseen, on tutkimuksessani tarpeen tarkastella myös ammatillisen opettajuuden rakentumista ja sen merkitystä lahjakkaiden opetukselle. Jokaisella opettajaopiskelijalla on oma henkilökohtainen opettajuuden polku, jonka kautta he muodostavat käsityksensä lahjakkaista opiskelijoista, sekä oman roolinsa suhteessa lahjakkaiden opettamiseen. Lahjakkaiden opetus on hyvin riippuvainen opettajan asenteesta ja toiminnasta. Ammatilliset opettajaopiskelijat ovat siten hyvin keskeinen

tutkimuskohde avaamaan näkökulmia ammatillisissa oppilaitoksissa tapahtuvaan lahjakkaiden opetukseen ja sen ympärille sitoutuviin asenteisiin, käsityksiin ja tunteisiin lahjakkuudesta. Pyrin pääsemään sisälle ammatillisten opettajaopiskelijoiden asenteisiin, suhtautumiseen ja ajatusmaailmaan lahjakkuudesta ja lahjakkaiden opetuksesta heidän oman opettajuuteensa kautta. Siten voidaan kartoittaa nykyhetken tilannetta lahjakkuusdiskurssissa ammatillisesta näkökulmasta – missä nyt ollaan ja mihin ollaan menossa. Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella ammatillisten opettajaopiskelijoiden käsityksiä lahjakkaista ja niitä opetuksen keinoja, joilla lahjakkaita opiskelijoita kohdataan koulutuksen puitteissa. Tutkimustehtävänäni on selvittää lahjakkaiden opetukselle tuotettuja opetuksen menetelmiä sekä annettuja merkityksiä.

Tutkimukseni ympäristönä toimii HAMK:n Ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajan pedagogista pätevyyttä suorittava opetusryhmä, joka on suuntautunut huippuosaamiseen. Pro gradu -tutkijana minulle avautui mahdollisuus päästä haastattelemaan näitä opettajaopiskelijoita ja tehdä yhteistyötä opettajakorkeakoulun kanssa tämän aiheen parissa. HAMK:n Ammatillisen opettajakorkeakoulun työyhteisöstä olen saanut etenkin Anna Alftanilta korvaamatonta tietoperustaa, materiaaleja ja kommentteja työstäni pitkin tutkimusprosessia. Ammatillinen opettajakorkeakoulu oli hakenut Opetus- ja kulttuuriministeriöltä tekniikan ja liikenteen alojen lisäaloituspaikkoja huippuosaamiseen suuntautuvaan opettajankoulutusryhmään, jonka perusteella sekä aihe että haastateltavat valikoituivat tutkimukseeni. Tutkimusmateriaalin olen hankkinut tutkimukseeni haastatteleamalla ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opiskelevia opettajaopiskelijoita, joiden haastattelut olen analysoinut laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysillä tutkimustulosten löytämiseksi ja tutkimustehtävän ratkaisemiseksi.

Lahjakkaiden opetuksen toteuttaminen on pitkälti kiinni opettajasta itsestään, jolloin keskiöön nousevat asenteet ja toiminta. Kun lahjakkuus käsitetään hyvin eri tavoin, ja kun lahjakkuuden aihe herättää ihmisissä monenlaisia tunteita, on tarpeen lähestyä lahjakkuuden ilmiötä kokonaisvaltaisesti ammatillisten opettajaopiskelijoiden muodostamien käsitysten, henkilökohtaisen opettajuuden ja käytännössä tapahtuvan toiminnan kautta.

2 LAHJAKKUUS, HUIPPUOSAAMINEN JA LAHJAKKAAT

Tässä luvussa tarkastelen lahjakkuutta esittelemällä lyhyesti siihen liittyviä kansainvälisiä määritelmiä lahjakkuus-tutkimuksen pohjalta sekä johdattamalla lahjakkaiden opetuksen kontekstiin ja diskurssiin. Lisäksi käsittelen ammatillista huippuosaamista ja sen ilmenemistä taustalla olevien koulutuspoliittisten arvojen ja ammattitaitokilpailujen valossa.

2.1 Lahjakkaat opetuksessa

Lahjakkuuden käsitteeseen on vuosikymmenien saatossa tullut ristiriitaisuuksia (Denton & Postlethwaite 1985, 20). Sen määrittelystä on lukuisia perspektiivejä ja kiistanalaisia käsityksiä. (Balchin, Hymer & Mathews 2009). Ristiriitaisuus lahjakkuuden käsitteen parissa juontaa juurensa muutoksista ihmisten käsityksissä ja ymmärryksissä suhteessa ihmisen kykyjen ja ominaisuuksien rakentumiseen. Tieto on syventynyt ja samalla myös koulutukseen liittyvät ajatukset ovat muuntuneet ja laajentuneet. Myös lahjakkuuden käsite on muuttunut näiden muutosten tuloksena. Osa kasvattajista on hyväksynyt laajemman tulkinnan lahjakkuudesta, jossa ajatellaan lahjakkuuden näkyvän joissain toiminnan muodoissa, mutta ei niinkään toisissa. Toiset ihmiset pitävät sen sijaan yhä kiinni lahjakkuuden perinteisestä kapea-alaisemmasta merkityksestä, jolloin lahjakkuuden määreenä toimivat pitkälti älykkyystestit. Tämä saattaa johtaa kasvatuksessa vastuussa olevien opettajien ja kasvattajien ristiriitaisiin ajatuksiin lahjakkaista opiskelijoista ja heidän opetuksestaan. (Denton & Postlethwaite 1985, 20–21.)

Lahjakkuus on sidoksissa aikaan ja yhteiskunnan kehitykseen (Uusikylä 1994, 13). Nykyisin etenkin länsimaissa perinteinen lähtökohta lahjakkaan opetukselle ja kasvatukselle on käsitys lahjakkuudesta ja taidokkuudesta tilana konstruktion sijaan. Lahjakkuus tulkitaan siten jonkin tasoisena geneettisenä ja mentaalisenä ilmiönä ihmisen elämänkaaren sisällä. (Hymer, Whitehead & Huxtable 2009, 13.) Tukivat tutkijat joko geneettisiä tai psykososiaalisia muuttujia, he ovat yhtä mieltä kuitenkin siitä, etteivät taidot pysy samana ajan kuluessa; lahjakkuus on jotain, joka tarvitsee kehitystä. (Subotnik & Calderon 2008, 50.)

Lahjakkuuden tutkijoiden ja tutkimuksen alueella ollaan nykyään suhteellisen yksimielisiä siitä, miten lahjakkuus on jotain muuta kuin korkea älykkyysosamäärä ja että lahjakkuus koostuu ja rakentuu sekä kognitiivisista että ei-kognitiivisista komponenteista. Samaa mieltä ollaan myös siitä, että tärkeässä asemassa on ympäristö, joka mahdollistaa, tunnistaa tai piilottaa potentiaalisen lahjakkuuden. George Bettsin ja Maureen Neihartin (2004, 98) mukaan lahjakkuutta ei tulisikaan

määritellä erillisten kategorioiden kautta vaan ymmärtää osana persoonallisuutta, joka kehittyy vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Lahjakkuus nähdään siten moninaisena ilmiönä, josta on lukuisia muotoja. Tutkimuskentällä ja teorioissa suositaan lahjakkuuden tunnistamiseen ja arviointiin erilaisia operationaalisia keinoja ja teorioita, joita sitten arvioidaan ja tarkastellaan pitämättä niitä kuitenkaan heti täysin paikkaansa pitävinä. (Sternberg 2004, xxiv, xxv.) Lahjakkuuden määrittely on edennyt yhdestä testistä ja yhdestä pysyvästä rakenteesta käsityksiin lukuisista lahjakkuuksista ja älykkyyksistä (George 2003, 2). Käsitteen moninainen tulkinta luo yhä kuitenkin ristiriitoja ja tarpeettomia haasteita opettajille ja muille kasvatuksen asiantuntijoille, sillä lahjakkuuden käsitteellistäminen vaikuttaa vahvasti lahjakkaiden opiskelijoiden kehittymiseen tarjoamalla toisille paremmat mahdollisuudet olla hyödyksi tulevaisuuden yhteiskunnassa kuin toisille. Lahjakkaiksi tunnistetut opiskelijat saavat opetuksessa huomioon ottamisen kautta paremmat mahdollisuudet menestykseen, kuin ne joiden lahjakkuutta ei koskaan tunnisteta. Lahjakkuuden tunnistamisen lisäksi pitäisi keskittyä etenkin siihen, miten ja mihin lahjakkuutta käytetään ja hyödynnetään. (Sternberg 2004, xxv.)

2.1.1 Lahjakkuuden ja lahjakkaan määritelmiä

Lahjakkuus samaistettiin pitkälti älykkyuden kanssa 1900 -luvun alkupuolella. Lahjakkuuden ja älykkyuden samaistamisen perusteena toimivat Alfred Binét'n koululaitosta varten kehittämät älykkyystestit, joiden tarkoitus oli ennustaa koulumenestystä painottuen kielelliseen lahjakkuuteen ja tietomäärään. Osa ihmisistä pitää koulumenestystä ja lahjakkuutta samana asiana. Koulumenestys ei Uusikylän (1994) mukaan ole kuitenkaan lahjakkuuden luotettava mittari, sillä se mittaa vain jonkin pienen osan lahjakkuudesta. (Uusikylä 1992, 25, 37; Uusikylä 1994; Uusikylä & Atjonen 2005, 95–96.) Howard Gardner (2008, 5) on kehittänyt vaihtoehdoisen mallin, jossa hän näkee ihmisten mielen erilaisuuden keskeisenä osana lahjakkuutta. Hänen mukaansa ihmisillä on monia erilaisia kognitiivisia vahvuuksia ja tyylejä. Gardner kutsuu tätä moniälykkyysteoriaksi (Theory of Multiple Intelligencies). Näin ollen opiskelija hyötyy parhaiten yksilöllisestä opetuksesta, jossa toimitaan yksilön edellytysten mukaan. Lahjakkuus ja älykkyys ovat parhaiten käsitettävissä yhdistelmänä kykyjä, käytännön taitoja ja mentaalaisia taitoja. Lahjakkuus voi siten olla esimerkiksi ongelmanratkaisu- tai tiedonkäsittelykykyä. Moniälykkyysteoria on saanut hyvän vastaanoton. Teoriaa on hyödynnetty kouluissa aivan käytännön tasolla, esimerkiksi jakamalla luokkia sen mukaan. Keskeisintä lahjakkaiden kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta Gardnerin teoriassa on yksilölähtöinen opetus, kasvatuksellisten tavoitteiden etuarvoisuus sekä pääkäsitteiden moninkertainen esittäminen. (Gardner 2008, 5–6, 53, 56–59.)

Gardnerin mallissa taidot ja niiden käyttö näyttävät olevan rinnastettavissa lahjakkuuteen. Taidot ja lahjakkuus kulkevatkin usein käsi kädessä. Vain muutama tutkija on pyrkinyt erottelemaan nämä käsitteet toisistaan, mutta yleensä niitä käytetään sekaisin keskenään. Tämä epäselvyys terminologiassa heijastaa vuorostaan lahjakkuuden määrittelyn ristiriitaisuuteen. (Gagné 2004, 80.) Ratkaisuna tähän Francoys Gagné on kehittänyt erottelumallin (a Differentiated Model of Giftedness and Talent) lahjakkuudelle ja taidolle. Lahjakkuus on tällöin kykyä, joka on selkeästi keskitason yläpuolella yhdellä tai useammalla kykyjen alueella. Kun taas taito viittaa toimintaan, joka on selkeästi yli keskitason yhdellä tai useammalla ihmisen toiminnan tasolla. (Emt., 89.) Gagnén (1991, 89) mallissa painottuu lahjakkuus, joka on jaettu neljään osa-alueeseen: älylliseen, luovaan, emotionaaliseen ja sensomotoriseen. Ihmisen toiminta on hyvin moniulotteista, eikä sitä voida rajoittaa tietyille alueille tarkasti. Mallissa huomioidaan myös ympäristön merkitys lahjakkuuden kehittymiselle. Ympäristön vaikutus on kuitenkin suurempi suhteessa toimintaan kuin lahjakkuuteen. Gagné ehdottaa käytettäväksi ilmauksia lahjakkuus ja taito erikseen, jolloin motivaatio toimii katalyyttinä kehittyäkseen erityisestä lahjakkuudesta erityisiin taitoihin. (Emt., 91, 93.)

Betts ja Neihart (2004) ovat kehittäneet lahjakkaiden tunnistamista varten kuuden tyypittelyn kategorian, jonka tarkoituksena on auttaa opettajia ja kasvattajia tunnistamaan lahjakas ja sitä kautta vastaamaan lahjakkaan opiskelijan tarpeisiin paremmin. Tarkoituksena ei ole kuitenkaan määrittellä lahjakasta pysyvästi yhteen tiettyyn ryhmään, vaan etenkin nuori voi kuulua useampaan tyyppiin ja vasta aikuisiässä vakiintua johonkin tiettyyn tyyppiin. Ensimmäinen lahjakkuus-tyyppi on menestyjä. Menestyjä on lahjakas opiskelija, joka oppii hyvin ja tarkoituksenmukaisesti menestyy etenkin koulutuksen avulla, koska tietää, mitä häneltä odotetaan ja miten hän sen saavuttaa. Kääntöpuolena menestyjä saattaa kyllästyä kouluun ja käyttää siihen mahdollisimman vähän resursseja sekä menettää kyvyn autonomisuuteen sen sijaan, että tavoittelisi omia intressejään. Toisen tyyppin lahjakas on erilainen lahjakas, joka saattaa olla hyvin luova, mutta sarkastinen ja pidättäytyvä. Erilainen lahjakas jää vaille ansaitsemaansa huomiota suhteessa lahjakkuuteensa ja saattaa siksi turhautua. Tyyppin kolme lahjakas edustaa lahjakasta, joka pitää lahjakkuutensa salassa, koska haluaa tuntea kuuluvansa tavalliseen porukkaan. Opiskelija, joka on todella motivoitunut ja akateemisesti lahjakas saattaa muuttaa radikaalisti käyttäytymistään kuuluakseen joukkoon. Tyyppin neljä lahjakas opiskelija on sen sijaan aggressiivinen ja vihainen, koska hän tuntee tarpeidensa jääneen huomioimatta. Yleensä tyyppin neljä lahjakkuus on jotain, joka jää koulun opetussuunnitelman ulkopuolelle. Tyyppi viisi on lahjakas, jolla on jollain tapaa jokin fyysinen tai emotionaalinen vaiva, kuten oppimisvaikeus. Tämän tyyppin lahjakkuus jää usein huomaamatta ja

opetus keskittyy heikkouteen. Kuudes tyyppi lahjakkuuden tunnistamisessa on autonominen oppija. Tyyppin kuusi lahjakas on jo hyvin pienestä lapsesta pitäen tehokas oppimaan ja usein koulussa hyvin menestynyt sekä osaa toimia koulutuksen vaatimissa rajoissa siten, että pystyy hyödyntämään koulutusta sekä luomaan mahdollisuuksia itselleen itsenäisesti ja itseohjautuvasti. (Emt., 99–101, 105.)

2.1.2 Lahjakkaiden opetus ja opetusmenetelmät

Lahjakkaiden opetukseen ja kasvatukseen suhtaudutaan hyvin eri tavoin. Lahjakkaiden kasvatuksen vastustajat ovat sitä mieltä, että lahjakkaat opiskelijat saavat osakseen ihailua ja erityishuomiota, joka taas vaikuttaa heidän kehitykseensä negatiivisesti. Lahjakkaiden kasvatuksen puolestapuhujat sen sijaan korostavat lahjakkaiden opiskelijoiden sivuuttamista vääryytenä. Myös heidän tarpeensa on otettava opetuksessa huomioon, sillä heidän taitojensa sivuuttaminen johtaa yhteiskunnan kannalta suuren potentiaalin tuhlaamiseen. (Uusikylä 1992, 1.)

Tunnetun suomalaisen lahjakkuudentutkijan Kari Uusikylän (1992, 143) mukaan lahjakkaiden opiskelijoiden opetuksen keskiössä on kysymys koulutuksellisesta tasa-arvosta. Lahjakkaiden opetuksessa on kyse siitä, miten opetuksessa huomioidaan myös erilaisten opiskelijoiden kyvyt ja tarpeet (Emt., 147). Myös Julia L. Robertsin (2008, 248) mukaan kaikille tarjottava samanlainen opetus ei tarkoita samaa kuin reiluus. Jos kaikille opiskelijoille tarjotaan samanlaista koulutusta ja samanlaisia aikatauluja, niin mahdolliset lahjakkuudet saattavat jäädä kehittymättä. Lahjakkuus kehittyy, kun opetuksessa tai ohjauksessa otetaan huomioon lahjakkaan opiskelijan tieto- ja taitotaso ja siirrytään seuraavalle tasolle opiskelijan kykyjen mukaan. Jatkuvan edistymisen mahdollisuuden tarjoaminen kaikille opiskelijoille, myös lahjakkaille, luo välineet kehittymiselle heidän potentiaalinsa mukaan. Reiluuden tulisikin sisältää opetuksen muokkaamisen opiskelijalähtöisesti, jotta kaikille opiskelijoille tarjottaisiin mahdollisuus kehittyä ja oppia omien kykyjensä mukaan. Lahjakkaiden opiskelijoiden tarpeiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen on tärkeä asia kaikille kasvatuksen parissa työskenteleville. Lahjakkaiden opetuksessa on otettava huomioon opiskelijoiden sosio-emotionaaliset ja kognitiiviset tarpeet, joita ei välttämättä helpolla huomata. Heidän tarpeensa nousevat vahvuuksista ja ilmenevät siten eri tavoin kuin muiden erityistä huomioita tarvitsevien. Opettajien valmistaminen tarjoamaan opiskelijoille haastetta on erittäin tärkeää, sillä ilman haasteita opiskelija ei opi menestyksekkääseen työelämään tarvittavia välineitä. (Roberts 2008, 247–248.)

Uusikylän (1992, 1) mukaan opetustilanteissa lahjakkaat opiskelijat on otettava huomioon aiempaa

enemmän, mikä on toteutettavissa siten, että kasvattajat saavat lisää tietoa lahjakkuudesta ja sen ilmenemismuodoista. Lahjakkaiden opetuksessa ja kasvatuksessa lahjakkaan opiskelijan emotionaalisen tasapainon huomioiminen on tärkeää. Lahjakasta opiskelijaa tulee tukea, ymmärtää ja auttaa sen sijaan, että hänestä tulee opettajien tai yhteiskunnan tarpeiden välikappale. Lahjakkaiden olemassaolon tunnustaminen ei kuitenkaan tarkoita muiden opiskelijoiden vähättelyä. Yksi haasteista on tunnistaa lahjakkuudet sellaisten joukosta, joita pidetään keskivertaisina. Jopa monet ihmiskunnassa neroiksi tunnustetut ovat olleet jossain vaiheessa keskivertaisena tai jopa heikkolahjaisena pidettyjä. Kaikkein keskeisintä on ymmärtää, että ihmiset ovat erilaisia, mutta kaikki ovat kuitenkin samanarvoisia. (Emt., 1.)

Yksi suurista opettajuuden haasteista on tarve kohdata opiskelijoiden yksilölliset tarpeet kokonaisvaltaisesti. Kun opettajilla on velvollisuus järjestää opetusta heille, joilla on oppimisessa vaikeuksia, on heillä velvollisuus myös vastaavan opetuksen järjestämiseen lahjakkaille opiskelijoille. Kaikilla opiskelijoilla tulisi olla mahdollisuus edetä opinnoissaan niin pitkälle, kuin heidän potentiaalinsa riittää. Koulujen tulisivat kehittää systeemi, jolla lahjakkaat opiskelijat olisi helposti tunnistettavissa. (George 2003, 1–2.) Bettsin ja Neihartin (2004) mukaan lahjakkaiden opiskelijoiden tunnistaminen on hyvin tärkeää, sillä lahjakas kehittyy elämäkokemusten ja biologisten tekijöiden kanssa yksilöllisiksi persoonallisuuksiksi, jolloin lahjakkuus näkyy jokaisessa opiskelijassa eri tavoin. Vaikuttavia tekijöitä ovat etenkin vuorovaikutustilanteet erilaisten ihmisten kanssa, koulutus ja henkilökohtainen kehittyminen. (Emt., 98.) Myös Kari Uusikylän ja Päivi Atjosen (2005) mukaan lähtökohtaisesti voidaan ajatella, että opiskelijoiden välillä on suuria eroja. Nämä erot näkyvät niin fyysisissä, sosiaalisissa kuin kognitiivisissa taidoissa. Opettajien tulisi pitää opiskelijoiden erilaisuutta mahdollisuutena ja voimavarana, joka tulee löytää ja jota tuetaan. (Emt., 96.)

Opettaja voi monin eri tavoin vaikuttaa lahjakkaisiin opiskelijoihin opetuksen kautta. Hän voi esimerkiksi tarjota lahjakkaille tarvittavia resursseja ja opettaa niiden käyttöä. Lisäksi opettaja voi osoittaa opiskelijalle erilaisia mahdollisia opinpolkuja, työuria tai tavoitteita, joihin opiskelija voi halutessaan pyrkiä. Tärkeässä asemassa on opettajan ohjaava rooli kohti erilaisia mahdollisuuksia, jotka vahvistavat lahjakkaan taitoja ja kehittymistä. (Schwartz 1994, 61.) Robertsin (2008) mukaan opettajan tulee muun muassa ymmärtää opiskelijoiden yksilöllisten erojen luonne, varsinkin erinomaisten taitojen kohdalla. Lisäksi opettajan tulisi tunnistaa lahjakkuus ja sen erilaiset ilmenemismuodot opiskelijassa sekä olla tietoinen myös niistä kognitiivisista, sosiaalisista, emotionaalisisista ja oppimisympäristöllisistä asioista, jotka joko edistävät tai estävät lahjakkuuden kehittymistä. Hänellä pitäisi olla käytössä erilaisia metodeja, joilla tukea lahjakkaan opiskelijan

opetusta sekä olla selvillä mahdollisista ohjelmista ja ajantasalla lahjakkuuden tutkimuksessa. Myös opetussuunnitelman tulisi kohdata lahjakkaan opiskelijan tarpeet. Parhaimmillaan opettaja on, kun hänen oma henkilökohtainen sisältötietonsa ja kokemuksensa tukee lahjakkaiden opettamista. Tehokkaat opettajat luovat opetukseen kulttuurin, joka tukee saavutuksia. Heillä on lisäksi laaja valikoima strategioita, jotka tukevat jatkuvaa kehitystä. (Emt., 249–250, 256.)

2.2 Ammatillinen huippuosaaminen

Ammatillisen huippuosaamisen määrittely on yhteydessä yhteiskunnan vallitseviin arvoihin, kulttuuriin tekijöihin ja ammattialoihin (Nokelainen 2010, 6). Paitsi kansallisiin poliittisiin agendoihin korkeatasoisen osaamisen korostaminen ja siihen panostaminen perustuvat myös kansainvälisiin koulutusstrategioihin. Tällaisia ovat esimerkiksi kansainväliset OECD:n Taito strategia (OECD Skills Strategy) ja EU:n 2020-strategia sekä kansallinen CIMO:n strategia 2020. Ne painottavat osaamisen ja taitojen kehittymisen tärkeyttä osana globaalia koulutusta ja työvoimaa. OECD Skills Strategian tarkoituksena on kehittää sopivat ja oikeat taidot sekä sovittaa ne kohtaamaan parempia töitä ja parempaa elämää (OECD Skills). Toukokuussa 2012 käynnistetty OECD Skills strategia pyrkii osaltaan auttamaan maita tunnistamaan taitonsa vahvuuksineen ja heikkouksineen, huomioimaan järjestelmiä kansainvälisesti sekä kehittämään erilaisia käytänteitä ja politiikkaa maita varten. Ilman sijoitusta taitoihin, yhteiskunnat eivät pysty vastaamaan tarpeeksi globaaliin talouden kasvuun eivätkä kilpailemaan kasvavan globaalin tietoyhteiskunnan mukana. Taitoja on siten opetettava ja kehitettävä kohtaamaan tarve, jotta pystyttäisiin tarjoamaan työnantajille käyttöön mahdollisimman laaja ja osaava työvoima. Taustalla piilee ajatus elinikäisestä oppimisesta ja sitä kautta varautumisesta tuntemattomaan huomiseen. (Schleicher 2012.)

Euroopassa tälläkin hetkellä meneillään oleva EU 2020 on strategia, jonka aloitteet keskittyvät viiteen teemaan: työllisyyteen, innovaatioon, koulutukseen, sosiaaliseen inklusioon sekä ilmastoon ja energiaan (European Commission A). Yhtenä keskeisimpänä teimana toimii viisas kasvu (smart growth), jonka avulla keskitytään edistämään EU:n koulutusta, tutkimusta, innovaatiota ja digitaalista yhteiskuntaa. Koulutuksen avulla on tarkoitus rohkaista ihmisiä oppimaan, opiskelemaan ja päivittämään taitojansa. Tutkimuksen ja innovaatioiden saralla keskeistä on uusien tuotteiden ja palvelujen keksiminen ja kehittäminen, jotka osaltaan tuottavat kasvua ja töitä. Osana digitaalista yhteiskuntaa, korostuu myös teknologian kehityksen ja vuorovaikutuksen hyödyntäminen. (European Commission B.)

CIMO sen sijaan on kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön asiantuntija- ja palveluorganisaatio,

jonka tehtävänä on edistää suomalaisen yhteiskunnan kansainvälistymistä koulutuksessa, työelämässä ja kulttuurissa sekä nuorten keskuudessa (CIMO 2012). CIMO:n strategia 2020 painottaa kansainvälisyyttä sekä korkeatasoista tietoa ja osaamista. Opetus- ja kulttuuriministeriön tavoitteena onkin, että vuoteen 2020 mennessä Suomi on osaamisen, osallistumisen ja luovuuden yksi kärkimaista. CIMO:n tehtävänä on tukea juuri tätä tavoitetta. (CIMO Strategia 2020, 3.)

Kyseisissä strategioissa ammatillinen koulutus on keskeisellä paikalla. Ammatillinen koulutus valmistaa yksilöt siirtymään työmarkkinoille tai ammatista toiseen ja vastaamaan koulutuksen tasosta. (Lankinen 2005, 29.) Lankisen (2005, 30) mukaan ammatillinen huippuosaaminen nähdäänkin tärkeänä vetovoimana ammattiosaamiselle. Esimerkiksi HAMKin Ammatillinen opettajakorkeakoulu tekee läheistä yhteistyötä Skills Trainers' Academyn kanssa, joka sijaitsee korkeakoulun yhteydessä. Skills Trainers' Academy on keskittynyt ammatillisen huippuosaamisen parissa toimivien valmentamiseen ja tukemiseen. Sen avulla huippuosaamista voidaan viedä koulutuksen ja tutkimuksen kentälle. (Skills Trainers' Academy.)

2.2.1 Huippuosaaminen ja taidot

Taidokasta huippuosaajaa voidaan kuvata monin eri tavoin. Kompetenssi, taito, kyky, kapasiteetti, tehokkuus, taitavuus ovat kaikki tiedon, käyttäytymisen, asenteiden ja arvojen sekoitusta, jotka viittaavat taidon hallintaan ja oppimiseen. Myös luovuus, innovatiivisuus, joustavuus, kestävyys ja tarkkuus voidaan nähdä merkinä taidon hallinnasta. (Ruohotie 2003, 4.) Taitavaa yksilöä voidaan kuvata myös itsevarmana, tarkkana ja tehokkaana. Taidokkuutta tai sen puutetta voidaan arvioida havainnoimalla tulosta tai prosessia. Taidot syntyvät opiskelijan omien kokemusten kautta. Toisen ihmisen mallisuoritus ohjaa yksilön omaa suoritusta ja näin tapahtuu taidon kehittymistä. Taitojen hallitseminen edellyttää opiskelijalta aina keskittymistä, jatkuvaa harjoittelua sekä motivaatiota parantaa omaa suoritustaan. (Anttila 2007, 79.) Pekka Ruohotie ja Juhani Honka (2003) määrittelevät huippuosaamiseen liittyväksi vahvasti sekä tiedot että taidot. Etenkin kyky soveltaa tietoja ja taitoja uusiin, erilaisiin tehtäviin ja tilanteisiin, on keskeistä. Tällöin osaamista ikään kuin siirretään uusille spesifisille taidoille, jolloin osaamisen alueet kasvavat ja muuntuvat. Jotta soveltaminen olisi mahdollista, yksilöllä on kuitenkin oltava vahva ammattispesifinen osaaminen. Huippuosaajalla yhdistyvät siten vahva ammattispesifinen tietämys ja taito, niiden siirtämistä edistävät taidot sekä metakognitiiviset taidot. Osaamisen kehittäminen edellyttää pitkäjänteistä ja kokemusperäistä oppimista, syvää ymmärrystä aiheesta, automatisoituneita toimintarutiineja sekä toiminnan säätelyä ja kontrollia metakognitiivisesti. (Emt., 18, 23, 25; Ruohotie 2003, 5.) Siten

huippuosaajiksi kehittyvät ne, joilla on riittävät oman potentiaalinsa oppimis- ja kehittämismahdollisuudet (Freeman ym. 1995, xi).

K. Anders Ericssonin (1996) mukaan monet voivat olla huippuopiskelijoita monella eri osa-alueella, mutta harva kuitenkin yltää korkeimpiin mahdollisiin tasoihin, esimerkiksi taideteoksiin tai tieteellisiin julkaisuihin. Huippuosaaminen onkin usein historian valossa yhdistetty yksilöihin, joiden poikkeuksellinen taidokkuus on tullut esille yhteisöille vasta vuosien kuluttua. Ihmisten erinomaiset suoritukset ja saavutukset nähdään tällöin usein käytännön tuloksina esimerkiksi taiteissa tai tieteessä, jolloin saavutukset ovat usein paikannettavissa aikaan ja henkilöön. Kuitenkin tie tähän huippuosaamiseen on vaikeammin tieteellisesti tutkittavissa ja todistettavissa. Osa tästä vaikeudesta liittyy juuri osaamisen ainutlaatuisuuteen ja luovuuteen. (Emt., 1–2.) Elshoutin (1995) mukaan tutkimukset osoittavat, että tietyn ammattitaidon tason jälkeen muut kuin tiedolliset tekijät, esimerkiksi ammatillinen itsevarmuus, tarjoavat huippuosaamiselle paljon enemmän kuin kognitiiviset tekijät. Huippuosaamista ei saada itsestään, vaan se saavutetaan. Näin ollen muut tekijät korostuvat. Huippuosaamisen saavuttaminen on tällöin yhteydessä kahteen kausaaliseen tekijään: yksilöllä on ensinnäkin mahdollisuus pitkäaikaisen harjoittelun tuloksena oppia hallitsemaan tietty taitoalue sekä toisekseen kyky hyötyä tästä mahdollisuudesta tarpeellisten ominaisuuksien avulla. (Emt., 92–93.)

Myös Vertasen (2002) mukaan taitojen kehittyminen lahjakkuudeksi ja huippuosaamiseksi vaatii panostusta asiaan. Taitojen kehittäminen onkin yksi tärkeistä toisen asteen ammatillisen koulutuksen tehtävistä. Osaaminen ja taidot eivät ole synnynnäisiä, vaan jokaisella ihmisellä on yksilölliset synnynnäiset kyvyt, joita voidaan kehittää taidoiksi. Taitojen kehitys tulisi näin ollen nähdä elinikäisenä prosessina, joka vaatii jatkuvaa harjoittelua. (Emt., 135–136.) Ericsson (1996, 10) korostaa lahjakkuuden olevan ennen kaikkea oman alansa huippuosaamista, joka on kehittynyt kovalla harjoittelulla ja opiskelulla. Useilla aloilla vaaditaan lähes kymmenen vuoden aktiivista ja tehokasta työtä sekä asteittaista kehitystä ennen huipulle pääsyä. Muita tärkeitä tekijöitä lahjakkuuden ja huippuosaamisen kehittymisessä ovat opetuksen ja harjoittelun laatu. Tehokas oppiminen vaatii etukäteen selkeästi määritellyt tavoitteet ja sopivan tasoisen oppimistehtävän sekä tarkoituksenmukaista harjoittelua. Opettajan tulee ottaa opetuksessa huomioon opiskelijoidensa yksilölliset taidot ja antaa sekä motivoivaa ja asiantuntevaa palautetta että uusia haasteita. (Emt., 10, 21.) Myös Elshout (1995) kuvaa taitojen kehittymistä huippuosaamiseksi kovan ja pitkän ajan harjoittelun tuloksena. Tämä vaatii aktiivista taitojen ja tiedon kehittämistä lukemattomien tuntien saatossa. Huippuosaamista ei voi siten olla olemassa ilman (ammatti)taitoa. (Emt., 87.) Kosketus asiantuntijakulttuuriin onkin välttämätön edellytys huipputaidon ja huippuosaamisen

saavuttamiseksi. Huipputaitojen kehittymiseen vaikuttavat keskeiseltä osalta asiantuntijatieto huippusuoritukseen liittyvistä taidoista, tekniikoista ja opettamisesta. (Hakkarainen ym. 2004, 137.)

Petri Nokelaisen (2010) mukaan ammatillisten taitojen kehityksessä voidaan erottaa neljä eri tasoa, jotka ovat ammattiin tutustuminen, ammattiin opiskelu, ammatissa toimiminen ja asiantuntijana toimiminen. Kaikilla näillä tasoilla ilmenee non-formaalia eli koulutuksen ulkopuolella organisoitua oppimista, formaalia eli muodollista organisoitua koulujärjestelmään sisältyvää oppimista sekä informaalia eli arjen tasolla tapahtuvaa jokapäiväistä oppimista. Ammatillinen huippuosaaminen on kiinteästi yhteydessä yksilön haluun ja kykyyn oppia uusia asioita. Alemmilla kehityksen tasoilla ammatillinen huippuosaaminen näkyy lähinnä elämäkokemuksen, oppimisen ja ohjauksen vähäisyyden vuoksi suppeampana. Kuitenkaan pelkästään ikä ja työkokemus eivät tee ihmisestä huippuosaajaa, vaan taustalla on itsensä kehittämisen kyky ja halu. Ammattitaitokilpailuihin perustuvan tutkimuksen perusteella ammatillisella huippuosaajalla on autonomiselle tasolle kehittyneiden ammattispesifien taitojen lisäksi luontaista lahjakkuutta, suotuisia ympäristötekijöitä sekä halua jatkuvaan tavoitteelliseen harjoitteluun ohjauksen avulla. Luontaisen lahjakkuuden käsite, jota käyttää esimerkiksi Gardner (2008), sisältää älykkyyden, luovuuden, sosiaaliset taidot sekä sensomotoriset taidot. Ohjauksen keskiössä ovat sekä henkiset voimavarat että sisäisten ominaisuuksien tunteminen ja hallitseminen. (Nokelainen 2010, 5–7.)

Joan Freeman kumppaneineen (1995) korostaa, että jokainen potentiaalinen huippuosaaja on oma yksilönsä, jolla on henkilökohtaiset tarpeensa suhteessa elinikäiseen oppimiseen, käytännön työn harjoittamiseen ja emotionaaliseen kehitykseen. Kun nämä tarpeet osataan tulkita ja ne suhteutetaan ymmärryksen ja harjoittelun viitekehykseen, huippuosaaminen mahdollistuu. (Emt., xi.)

2.2.2 Kiristynvä kilpailu

CIMOn strategian mukaan kilpailu pätevistä työvoimasta ja lahjakkaista yksilöistä koulutuksen ja tutkimuksen saralla on noussut maailmanlaajuisesti ilmiöksi. Yksilön menestymistä ohjaa siten aikaisempaa enemmän onnistuminen erilaisissa kilpailuissa. Tämän vastapainoksi sosiaalinen pääoma koetaan hyvin tarpeelliseksi sekä koulutuksessa että työelämässä. Yhteisöllisyydestä on näin ollen tullut osa verkostoitumista, joka tukee jaettua osaamista. Yhteisöllisyyden kautta kehitetään uudenlaisia vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan keinoja, joiden kautta sitten parannetaan kilpailukykyä ja vahvistetaan niin suomalaista kuin kansainvälistä osaamista sekä viedään suomalaista kulttuuria ja osaamista maailmalle. (CIMO Strategia 2020, 7.)

Suomessa pyritään panostamaan kilpailukyvyn kehittämiseen myös hallituksen toimesta. Jyrki

Kataisen hallituksen hallitusohjelman keskeisenä tavoitteena on nostaa suomalaiset maailman osaavammaksi kansaksi vuoteen 2020 mennessä (Valtioneuvosto). Yksi hallituksen kolmesta painopistealueesta on juuri suomalaisen työllisyyden ja kilpailukyvyn vahvistaminen. (Emt.) Ammatillisen koulutuksen puolella hallitusohjelmaan liittyy opiskelijoiden opiskelun roolin korostaminen työssäoppimisen paikoilla sekä työvaltaisten oppimisympäristöjen ja opetusmenetelmien käytön tehostaminen. Lisäksi nuorten ja lasten kuuluvuutta tietoyhteiskuntaan ja sen hyödyntämistä kehitetään yhä tehokkaampaan suuntaan parantamalla nuorten vaikuttamis- ja osaamismahdollisuuksia. (Salminen 2011.) Painopiste on siten osaamisen ja vaikuttamisen arvostamisessa sekä työssäoppimisessa ja sen kehittämisessä niin hallinnon kuin käytännön tasolla. (ks. Valtioneuvosto; Salminen 2011).

Kilpailulla on kuitenkin sekä kannattajansa puolesta että vastaan. Esimerkiksi dosentti Seppo Helakorpi (2009, 31) puolustaa kilpailua ja näkee, että suomalainen koulutuspolitiikka on painottanut aina koulutuksen tasa-arvoa. Koulutuksen mahdollistuminen kaikille iästä, rodusta, varakkuudesta tai sukupuolesta huolimatta, on yksi keskeisimpiä suomalaisen koulutuspolitiikan lähtökohtia. Kilpailu ei kuitenkaan ole ollut aina yhteinen tavoite koulutuksessa. Kilpailua onkin arvosteltu siitä, että se luhistaisi tasa-arvon perustaa. Helakorven mukaan monet näkevät kilpailun luontaisena ihmisille. Aina lapsesta lähtien on kilpailtu ja vertailtu kaikenlaista toimintaa. Samalla yhteiskunta on kulkenut kohti tehokkuutta ja taloudellisuutta myös koulutuksen alalla. Kilpailu on saavuttanut nykyään vahvan aseman koulutuksessa ja siinä korostuvat perusfilosofiset ajatukset kilpailun tarkoituksesta, luonteesta ja tavoitteesta. Nykyään kilpaillaan osaamisella. Huippuosaamista tarvitaan niin tuotteiden kuin palvelujenkin saralla. Menestyksen ehtona näyttäisi olevan osaaminen ja taitavuus jollakin tietyllä osa-alueella. Maksimaalisten suoritusten saavuttamiseksi on ryhdytty tekemään yhteistyötä ja verkostoiduttu. Kilpailusta on näin ollen tullut yhteisöllinen laji. (Emt., 31–32.) Kilpailuyhteiskuntaa puolestaan vastustetaan muun muassa arvomaailman kovenemisestä. Jatkuva kilpailu vie voimia ja ihmisiä ei enää kohdata samalla tavoin. (Typpö 2009.) Esimerkiksi Taloudellisen tiedotustoimiston vuonna 2009 teettämän tutkimuksen, *Nuorten arvot ja elämä*, mukaan 76 prosenttia tutkimukseen vastanneista nuorista on huolissaan arvomaailman kovenemisestä (TAT 2009). TAT-ryhmän toimitusjohtajan Kari Väisäsen mukaan 1990-luvulla alkanut jatkuva kilpailu-ajattelutapa on mennyt jo liiallisuuksiin, eikä se voi jatkua näin enää pitkään (Typpö 2009).

2.2.3 Ammattitaitokilpailut, Taitaja-kilpailut ja Skills Finland ry

Sekä kilpailuyhteiskuntaan että huippuosaamiseen liittyy vahvasti ammattitaitokilpailut. Ammatillinen huippuosaaminen pohjautuu teollisuuden ammattikoulujen yhteistyöelimeen, joka on nykyisin TELAO. Ammattikoulujen yhteistyöelimen tarkoituksena oli keskittyä yhteisen tarkastajan toimintaan seuraamalla opiskelijoiden valintaa, kouluissa annettavaa opetusta sekä valmistuneiden sijoittumista teollisuuden palvelukseen. Yhteistyöelin laajeni vuosien kuluessa ja sen tavoitteeksi tuli edistää ammattikasvatusta. Tätä toteutettiin esimerkiksi järjestämällä työtaitokilpailuja, jotka käynnistyivät sodan jälkeen vuonna 1948. Aluksi niihin sisältyivät ammattioppi, ammattiopirustus, ammatilaskento sekä yleinen kansalaistieto. Työtaitokilpailuja järjestettiin aina 1960-luvun lopulle saakka, kunnes ne lopetettiin työläyden sekä positiivisen imagon puuttumisen vuoksi, sillä aika ei ollut kypsä kilpailemiselle. (Purhonen 2004, 1–2.)

TELAOn asiamies Kari Purhonen kuitenkin innostui työtaitokilpailuista ja ne järjestettiin uudelleen vuonna 1985. Vuonna 1988 Suomi liittyi maailmanlaajuiseen yhdistykseen, joka järjesti ammattitaidon MM-kilpailuja. Suomesta lähetettiin MM-kisoihin Englantiin kolme kilpailijaa, jotka olivat voittaneet omat sarjansa TELAO:n työtaitokilpailuissa. Menestystä ei vielä silloin seurannut, mutta vuonna 1991 vuorossa oli Amsterdamissa Skills Olympics, joissa Suomi menestyi paremmin. Seuraavana vuonna TELAO:n työtaitokilpailujen nimi muutettiin yleisen käytännön mukaisesti ammattitaitokilpailuksi. Kilpailun tunnuksena toiminut ”taidolla tulevaisuuteen”, kuvasi globaalin kilpailun merkitystä. Tämän jälkeen erillisiä TELAO:n kilpailuja ei enää järjestetty, vaan alkoivat valtakunnalliset Taitaja-kilpailut, joiden juuret löytyvät TELAO:n työtaitokilpailuista. (Emt., 2–6.)

Taitaja-kilpailut käynnistyivät Suomessa vuonna 1988 Suomen ammatillisten oppilaitosten liiton (SAOL), Ammattikasvatushallituksen ja Suomen Työnantajain Keskusliiton (STK) toimesta. Toiset Taitaja-kilpailut järjestettiin kone- ja metallitekniikan, rakennustekniikan sekä vaatetusalan opiskelijoille. Kilpailuun osallistui 104 ammattioppilaitosta. Vuoteen 1992 mennessä kilpailujen lajit olivat lisääntyneet runsaasti. Mukana olivat auto- ja kuljetusala, kauppa ja hallinto, kone- ja metallitekniikka, koti- ja laitostalous, puutekniikka ja rakennustekniikka. (Emt., 6–7.)

Kansallinen Taitaja-kilpailu nousi suuren yleisön tietouteen Lahdessa vuonna 2001 (Sihvonen 2005, 105). Nuorten ammattitaitokilpailut ovatkin nousseet 2000-luvulla menestystarinaksi Suomessa (Eerola 2009). Taitaja-kilpailusta on kehittynyt vuosittainen ammatillisen osaamisen suur tapahtuma, joka tarjoaa kaikille tietoa, kokemuksia ja elämyksiä. Valmentautuminen Taitaja-kilpailuun on lahjakkaille opiskelijoille opiskelun eriyttämismuoto, jolla tavoitellaan huippuosaamista sekä se on

samalla mahdollisuus edetä World Skills -ammattitaidon maailmanmestaruuskilpailuun. (Sihvonen 2005, 105, 86.)

Ammattitaitokilpailujen valtakunnallista organisointia varten perustettiin vuonna 1993 Skills Finland ry, joka pyrkii suomalaisen ammatillisen osaamisen edistämiseen ja arvostuksen nostamiseen ammattitaitokilpailujen avulla (Eerola 2009, 106; Purhonen 2004, 8–9). Skills Finland ry toteuttaa tavoitteitaan muun muassa seuraamalla ammatillisen koulutuksen tilaa ja ammattitaidon arvostusta yhteiskunnassa sekä tekemällä niistä selvityksiä ja aloitteita. Se myös organisoii valtakunnallisia ammattitaitokilpailuja ja tukee suomalaisten kilpailijoiden osallistumista ammattitaito-olympialaisiin sekä harjoittaa monenlaista julkaisutoimintaa. (Purhonen 2004, 9.) Skills-toiminta on siten kaikkea Skills Finland ry:n hallinnoimaa ja koordinoimaa toimintaa, joka pyrkii edistämään ja hyödyntämään nuorten ammattitaitokilpailutoimintaa. Siihen kuuluvat Taitaja9: leikkimielinen tapahtuma peruskoulun yhdeksänluokkalaisille, Taitaja-kilpailut: vuosittain järjestettävä nuorten ammattitaidon SM-kilpailu, Euro Skills: joka toinen vuosi järjestettävä eurooppalainen ammattitaidon EM-kilpailu sekä World Skills: joka toinen vuosi järjestettävä kansainvälinen ammattitaidon MM-kilpailu. (Eerola 2009, 106; World Skills Europe 2012.) Skills Finlandin ry:n kanssa yhteistyötä tekevät niin Opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus kuin erilaiset työmarkkina- ja opetusalan järjestöt (Skills Finland ry). Esimerkiksi Hämeen ammattikorkeakoulun, Ammatillisen opettajakorkeakoulun yhteyteen perustettiin vuonna 2008 Skills Trainers' Academy jatkamaan kilpailuasiantuntijoiden koulutusta sekä tukemaan kansainvälistä ja kansallista ammattitaitokilpailutoimintaa tutkimus-, kehittämis- ja julkaisutoiminnan keinoin (Eerola 2009, 110–111).

Ammattitaitokilpailut ovat Skills Trainers' Academyn toiminnanjohtajan Tuomas Eerolan (henkilökohtainen tiedonanto 21.12.2011) mukaan työväline opiskelijoiden kehittämiseen. Kehittämisenäkökulman lisäksi tärkeänä nähdään myös verkostoituminen. Ammattitaitokilpailuilla on hänen mukaan vaikutusta valmennukseen, työelämäyhteyteen, laadun kehittämiseen sekä opettajien osaamisen kehittämiseen. Kaikki ammattialat eivät kuitenkaan ole mukana ammattitaitokilpailuissa. Innokkuus osallistua riippuu paljolti itse oppilaitoksista ja opettajista. (T. Eerola, henkilökohtainen tiedonanto 21.12.2011.)

Skills Finland ry:n hallituksen entisen puheenjohtajan Timo Lankisen (2005) mukaan ammattitaitokilpailut osoittavat ammatillista huippuosaamista. Kilpailuihin valmentautuminen sekä itse kilpailu ammentavat uutta tietoa huippuosaamisesta ja sen merkityksestä koulutukselle. Tavoitteena on lisäksi parantaa suomalaista ammatillista osaamista sekä nostaa ammatillisen

koulutuksen arvostusta. Kaiken keskiössä on kuitenkin osaavampi ja motivoituneempi opiskelija. (Emt., 30, 31.) Tutkimustietoa huippuosaamisesta ammattitaitokilpailujen valossa on tuottanut esimerkiksi Maria Hughesin ja Graeme Hallin vuonna 2002 tekemä ja Learning and Skills Agencyn sekä UK Skillsin tuottama tutkimusraportti *From competence to excellence: achieving excellence in vocational skills through UK Skills*. Tutkimuksen mukaan ammattitaitokilpailujen ja menestystekijöiden välillä on yhteys. Ammattitaitokilpailut edistivät muun muassa korkeaa motivaatiota, kykyä suunnitella ja organisoida työtä tehokkaasti, korkeaa tietoisuutta laadun ja osaamisen merkityksestä, paineensietokykyä sekä hyviä sosiaalisia ja viestinnällisiä taitoja. (Lankinen 2005, 31.)

Eerolan (2009) mukaan ammattitaitokilpailut ovat myös ammatillisten opettajien osaamisen ylläpitämisen ja kehittämisen välineitä. Kilpailutoiminta tarjoaa verkostoitumista ja kehittää opettajan pedagogisia taitoja, substanssiosaamista ja kansainvälistymistä. (Emt., 110–111.) Aikaisempia kilpailutehtäviä voidaan hyödyntää myös opetuksessa, mutta on otettava huomioon myös opiskelijoiden yksilölliset oppimistyyli. Kaikille opiskelijoille kilpailu ei välttämättä sovi, sillä osa ei pidä paineen alla työskentelemisestä tai oman osaamisen vertaamisesta toisiin. Koulutustarjonnassa on siten muutakin kuin kilpailuja. (T. Eerola, henkilökohtainen tiedonanto 21.12.2011.) Skills Finlandin julkaisuja toimittaneiden Annamari Henrikssonin ja Leena-Maija Talikan (2000) mukaan ammatillisen koulutuksen tavoitteena on juurruttaa ammattitaitokilpailut osaksi perusopetuksen arkea, mutta heidänkin mukaan kaikkien ei kuitenkaan ole tarkoitus kilpailla. Pyrkimyksenä ei ole siten huippuus vaan mahdollisimman hyvät taidot suhteutettuna jokaisen yksilöllisiin kykyihin. Huippuosaaminen ei olisi näin ollen vain tietyn pienen, lahjakkaan joukon oikeus ja mahdollisuus vaan huippuosaajiksi voisivat kehittyä kaikki opiskelijat, opettajat ja Skills-toimijat. (Emt., 4.)

3 AMMATILLINEN OPETTAJUUS

Perinteisen opettajuus -käsitteksen mukaan opettaja on pätevä tehtävänsä silloin, kun hän hallitsee opetussuunnitelman edellyttämät tiedot ja taidot sekä kykenee suunnittelun ja toteuttamisen kautta siirtämään nämä tietosisällöt opiskelijoille niin, että tiedot ovat myös omaksuttu. (Rauste von Wright & von Wright 1994.) Nyky-yhteiskunnassa oppiminen nähdään aktiivisena, kognitiivisena ja sosiaalisena oppimisprosessina, jossa yksilö itse konstruoi tietoa. Tällöin opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi tulee kuitenkin oppimisen ohjaaminen tiedon jakamisen sijaan. Tiedon jakamisen tärkeys ei kuitenkaan poistu, mutta sen ohella edellytetään oppimisprosessin rakentumisen tukemista (Tynjälä 2006, 112.) Oppimiskäsityksen muutoksen lisäksi opetuskulttuurin muuttumiseen on vaikuttanut tiedon nopea kasvu ja uudistuminen. Pelkkä tietojen ja taitojen oppiminen ei siten riitä, vaan tärkeänä oppimistavoitteena olisi opiskelijoiden toimiminen mielekkäästi alati muuttuvassa maailmassa. Tämä tarkoittaa elinikäisen oppimisen asenteen omaksumista. (Tynjälä 2006, 112.)

Yhteiskunnan ja työelämän muutokset ovat määritelleet ammattitaitoa ja ammatillisuutta ylipäättänsä eri tavoin. Viime vuosina ammatillisen kasvun ilmiön keskuudessa onkin korostettu muun muassa yliammatillisia taitoja, yhteistyötä ja verkostoitumista. Työ- ja tuotantoelämän osaamisvaatimukset ovat kasvaneet, joka on osaltaan luonut kiirettä ja paineita. Näin ollen opettajilta vaaditaan joustavuuden, yhteistyökyvyn ja oma-aloitteisuuden lisäksi paineensietokykyä, tuloshakuisuutta, sitoutumista ja halua oppia uutta. Opettajan ammatillinen kasvu nähdään oman osaamisen jatkuvana kehittämisenä ja oman ammatillisen persoonallisuuden sekä ammatti-identiteetin yhä uudelleen määrittelynä. (Eteläpelto & Onnistaa 2006; Penttilä, Lahtiranta & Vanhanen-Nuutinen 2007, 51, ks. myös Vertanen 2002, 16.) Omaan alaan liittyvä ammattispesifinen tieto ei yksinään enää riitä, vaan tarvitaan myös lukuisia erilaisia yleisiä taitoja, kuten esimerkiksi sosiaaliset taidot, kommunikaatiotaidot ja tietotekniikan hallitseminen. Työelämän muutos on lisännyt muitakin tärkeitä ominaisuuksia: elinikäisen oppimisen taidot, muutoksiin sopeutumisen ja innovatiivisuuden, joihin opettajan tulisi kiinnittää huomiota. (Tynjälä 2010, 79.)

Ammatillinen opettajuus on osa tutkimukseni laajempaa kontekstia, jolloin on tärkeätä tarkastella sitä, mikä opettajuudelle on ominaista ja minkälaisia opetuksellisia ratkaisuja ammatilliset opettajat tekevät lahjakkaiden opetuksen puitteissa. Ammatillinen opettaja on aina substanssiosaaja, jolloin opettajan työssä korostuu kokonaisvaltaisesti osaaminen suhteessa opettajan pedagogiseen ajatteluun, sosiaalisiin vuorovaikutustaitoihin, omaan persoonallisuuteen ja eettiseen vastuuseen.

3.1 Yleinen ja ammatillinen opettajuus

Opettajuus muodostuu yksilöstä, joka elää ja kasvaa yhdessä opetustyön kanssa. Yksilön opettajuus rakentuu opettajan omien kokemusten ja persoonan kautta. Opettajuuteen kuuluu kuitenkin myös kollektiivinen näkökulma. Yhteiskunta, vuorovaikutus, ammatillisuus ja oman elämän kokemukset muokkaavat aina opettajuutta. (Vertanen 2002, 95–96.) Anja Heikkisen (1996, 17) mukaan ammatillinen opettajuus on pitkälti opettajien sisäisesti tuottamaa itseymmärrystä, johon sisältyy opettajuuden professionalisoitumista. Opettajan työn muutokseen, ja siten opettajuuteen, ovat osaltaan vaikuttaneet esimerkiksi koulutusjärjestelmää, hallintoa ja pätevyyskysymyksiä koskevat valinnat. (Emt., 17.) Opettajuus ei näin ollen ole yksistään kehittyvä ilmiö, vaan muodostuu osana kollektiivista, kulttuurista ja historiallista vuorovaikutusta ympäristössään. Opettajan työ on osa työn ja roolin persoonallista hallintaa ja työstöä, johon vaikuttavat opetustyön reunaehdot ja määritelmät. (Tiilikkala 2004, 35.) Opettajuuden kehittymiseen vaikuttavat sekä ulkoiset että sisäiset tekijät. Koulutuspolitiikalla ja yhteiskunnan näkemyksillä on vaikutusta opettajuuteen, mutta muutos tapahtuu kuitenkin viiveellä. (Vertanen 2007, 190–191.)

Opettajana toimiminen on kokonaisvaltaista toimintaa, johon sisältyy arvoperustainen katse tulevaisuuden rakentamiseen. Opettaja elää ja ohjaa opiskelijoitansa muuttuvissa yhteiskunnallisissa tilanteissa ja olosuhteissa, joten ei ole olemassa vain yhtä opettajuuden määritelmää vaan monta tulkintaa siitä. (Luukkainen 2004, 80–81.) Risto Patrikaisen (1999, 151) mukaan tiettyä opettajuuden representaatiota on mahdotonta rakentaa, koska opettajuus on tilanne- ja yksilösidonnaista. Opettajuus tulisikin muuttaa kognitiivis-konstruktivistisen opetus- ja oppimiskäsityksen mukaiseksi, jossa opettajuus rakentuu haastavana, moni-ilmeisenä ja moniulotteisena ja, jossa eettinen ulottuvuus on keskeisessä roolissa. (Emt., 151.) Ammatillisen opettajuuden opettajuusparadigma muotoutuu myös ammatillista opettajuutta tutkineen Liisa Tiilikjalan (2004) mukaan tilannekohtaisissa rakenteissa, mutta se muotoutuu lopulta muotoonsa vasta opettajien ja opiskelijoiden välisten elämismaailmojen kohtaamisissa. Ammatillinen opettajuus on erityisesti suomalainen ilmiö. (Emt, 18, 37.) Yleistä opettajuutta on tutkittu paljon, mutta ammatillista opettajuutta vähän, eikä sitä ole juurikaan määritelty (Tiilikkala 2004, 29; Vertanen 2002, 95). Tästä johtuen Ilkka Vertanen (2002, 95) määrittelee ammatillisen opettajuuden väitöskirjassaan *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä*. Vertanen mukaan ammatillinen opettajuus voidaan osittain määritellä yleisopettajuuden kautta, vaikka joitakin eroja on. Ammatilliseen opettajuuteen, kuten yleisopettajuuteen, kuuluvat samat peruselementit: pedagoginen ajattelu,

vuorovaikutustaidot ja opettajan persoonallisuus. Suurimpana erona on polku, mitä kautta ammatilliseen opetustyöhön toisella asteella päädytään verrattaessa perusasteeseen. (Emt. 2002, 111, 117.)

Vertasen (2007) mukaan kaikilla kouluasteilla opettaja on substanssialueiden osaajan lisäksi kasvattaja. Substanssialueita on jokaisella koulutusasteella. Peruskoulussa niitä on esimerkiksi lukutaidon ja matematiikan opettaminen, lukiossa taas esimerkiksi kielet ja muut kurssit, kun taas ammatillisessa koulutuksessa substanssialueita ovat ammattiaineet. Ammatillisessa koulutuksessa substanssiaineet korostuvat, sillä tekniikan kehitys on nopeaa ja opettajan on oltava kehityksessä mukana. Ammatillinen opettaja on tiukemmin kiinni myös työelämän kehityksessä. (Emt., 191–192.) Sen sijaan Liisa Tiilikkala (2004) väitöskirjassaan *Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus*, näkee ammatillisen opettajuuden poikkeavan yleisopettajuudesta merkittävästi. Yleissivistävä kasvatusta ja ammattikasvatusta ovat historiallisesti tarkasteltuna pidetty erillään ja tämä on vaikuttanut myös opettajuuden olennaisesti erilaiseen kehittymiseen. Yleispedagogisia vaikutteita ammatillinen opettajuus alkoi saada vasta 1970-luvulla. (Emt. 2004, 30–31.) Heikkisen (1996, 18) mukaan ammatillisen opettajuuden eriytymiseen on vaikuttanut etenkin koulutusalan sijainti hallinnossa sekä sen kautta yhteys alan työelämään ja opettajankoulutukseen.

3.2 Ammatillisen opettajan opinpolut

Ammatillinen koulutus ja opettajuus ovat aina 1990-luvulle asti kehittyneet alakohtaisesti Suomessa. Alakohtaiset kulttuuriset perinteet vaikuttavat ammatillisen koulutuksen toiminnassa ja käsityksissä edelleen, vaikka niitä ei haluttaisi välttämättä tunnustaa. (Tiilikkala 2004, 209.) Ammatillinen opettajankoulutus poikkeaa muusta opettajankoulutuksesta juuri ammatillisen painotuksensa takia. Pääsyvaatimuksena on lähtökohtaisesti vähintään soveltuva korkeakoulututkinto, mutta joissain tapauksissa esimerkiksi erikoisammattitutkinnolla voi päästä opettajankoulutukseen. Lisäksi vaaditaan vähintään kolmen - viiden vuoden työkokemus alalta. (A. Alftan, henkilökohtainen tiedonanto 18.6.2012; Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimusten muutoksista 2010.) Ammatillinen opettajankoulutus rakentuu siten kahdelle perusvaatimukselle: tutkinnolle ja työkokemukselle. Jo koulutukseen hakeutuessaan opiskelijoilla on pohjalla ura ja he ovat jonkin alan ammattilaisia. Näin ollen opiskelija ei voi olla suorittamassa ensimmäistä koulutustaan aloittaessaan ammatillisen opettajankoulutuksen. (Honka, Lampinen & Vertanen 2000, 39–40; Penttilä ym. 2007, 49.) Usein kokemuksesta on kertynyt myös opettajan työstä

ammattillisissa oppilaitoksissa, ammattikorkeakouluissa tai muissa koulutustehtävissä. Opiskellessaan ammatilliseksi opettajaksi, opettajaopiskelijat työskentelevät pääsääntöisesti samanaikaisesti opetustöissä, jotta ote todelliseen opettajan toimintaympäristöön olisi vahva. Ammatilliseen opettajakoulutukseen hakeutuu nykyään yhä enemmän sellaisia, joilla ei ole aikaisempaa kokemusta opettajantyöstä. (Penttilä ym. 2007, 49–50.) Ammatillista opettajankoulutusta ei kuitenkaan luokitella tutkinnoksi, vaan koulutuksella saa yleisen pedagogisen pätevyyden kaikkiin oppilaitosmuotoihin (HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu).

Ammatilliseksi opettajaksi kasvamisen polut ovat hyvin erilaisia eri alojen opettajilla. Lapsuudenkokemukset omasta koulunkäynnistä muokkaavat opettajuuden muodostumista tietynlaiseksi ja etenkin koulutustausta vaikuttaa opettajuuteen. Koulutustausta on esimerkiksi kaupanalalla aina korkeakoulu, kun taas metallialalla opettajilla on usein takanaan ammatillinen koulutus. Erilaiset koulutuspolut muokkaavat opettajuuden ja ammatillisuuden kehittymistä huomattavasti, mutta ovat silti vain osa opettajuuteen liittyvistä asioista. Esimerkiksi teknisillä aloilla on ollut tapana, ja aikaisemmin myös edellytyksenä, hakeutua ensiksi töihin opettajaksi ja sitten vasta virallisesti koulututtautua opettajaksi. Ammatillisen opettajuuden erilaiset kasvupolut heijastavat opettajien ammatillista taustaa ja sen sukupuolittunutta rakennetta. (Tiilikkala 2004, 210–211.)

Kysyntää riittää nykyisin etenkin juuri tekniikan- ja liikenteen alalla, jonne ammatillisen opettajan pätevyydellä työllistytään hyvin. (HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu) Tekniikan ja liikenteen alalla työvoimaa koulutetaan muun muassa teollisuuden, tietotekniikan ja kuljetusalan tarpeisiin (Opintoluotsi 7.6.2012).

3.3 Opettajan ammatillisuus ja eettinen vastuu

Opettajuuteen vaikuttavat keskeisinä tekijöinä opettajan oma ammatillisuus ja ammatillinen identiteetti. Oman työn arvostus on edellytys opettajan työhön sitoutumiselle. (Vertanen 2007, 192.)

3.3.1 Ammatillisuus ammatillisena identiteettinä ja asiantuntijuutena

Tiilikalan (2004, 33) mukaan ammatillista opettajuutta tulee tarkastella kyseisen ajan ammattikasvatuksen paradigmojen ja diskurssin valossa. Opettajaa pidetään oman substanssialansa asiantuntijana ja hyvänä pedagogina. On myös laadittu kriteeriluetteloita, joiden mukaan hyvää opettajuutta on yritetty määritellä. Hyvä opettajuus on kuitenkin jotain sellaista, mikä ei tule

valmiiksi, vaan perustuu opettajan omaan elinikäiseen oppimiseen. (Emt., 33–34.)

Ammatillinen identiteetti on elämänsä historiaan perustuva käsitys itsestä ammatillisena toimijana. Yksilön ammatilliseen identiteettiin kuuluu käsitys siitä millainen osaaja on ja millaiseksi osaajaksi haluaa tulla. Lisäksi siihen kuuluvat yksilön sitoutuminen omaan ammatilliseen toimintaansa ja oppimiseensa, ammatillisen samaistumisen ja kuulumisuuden kohteet sekä asiat, joita opettaja pitää tärkeänä. (Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26.) Työelämän käytännöt ovat osoittaneet, että käsitys itsestä suhteessa työhön ja ammattiin on entistä tärkeämpää. Ammatillisen identiteetin rakentuminen edellyttää yksilöltä jatkuvuutta ja ennustettavuutta. Työelämässä vaaditaan sekä itsensä kehittämistä että minään ja persoonaan sitoutuvaa ammatillista kasvua. Etenkin opettajan ja kasvattajan ammateissa minuus ja tunteet ovat vahvasti mukana, jolloin vaaditaan persoonallista kasvua. Opettamisessa ja kasvattamisessa työssä oppiminen ja kehittyminen edellyttävätkin kokonaisvaltaista ammatillista kasvua. Ymmärrykseen ja osaamiseen yhdistyvät siten käsitys itsestä ammattilaisena ja suhteessa työhön. Myös käsitykset omasta roolista, vastuusta ja henkilökohtaisesta sitoutumisesta työhön ovat keskeisiä opettajan ammatillisuuden kokemuksessa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27–28, 40.)

Ammatillisen identiteetin rakentumisessa on kyse persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin välisestä vuoropuhelusta. Opettajan työssä persoonallisuus korostuu, sillä se vaatii persoonallista otetta. Parhaimmillaan persoonallisen ja sosiaalisen vuoropuhelu on tasavertaisessa dialogissa, jossa molemmat vaikuttavat toisiinsa. Työuran alkuvaiheessa sosiaalinen puoli korostuu, sillä uudelta opettajalta voi puuttua valta ja kulttuurinen pääoma. Kun tämä kokemuksen, normien ja arvojen omaksumisen kautta rakentuu, kasvaa persoonallisen puolen merkitys opettajan ammatti-identiteetissä. (Emt., 43–44.)

Opettajan ammatillisuuteen kuuluu ammatillisen identiteetin lisäksi ammatillinen asiantuntijuus, joka sisältää käsitteellisen oppimisen sekä monimutkaisten ilmiöiden yhä syvällisemmän ymmärtämisen. Tämä on pohjimmiltaan yksilön tavoitteellista toimintaa ja pyrkimystä kohti uutta tietoa ja sitä kautta ammatillista kehittymistä. Opettajan ammatillinen asiantuntijuus on sekä ammatillisen ajattelun ja toimintavalmiuksien kehittämistä että reflektion hyödyntämistä ja persoonallista kasvua. (Ruohotie 2006, 106–107.) Helakorpi (2012) jakaa opettajan asiantuntijuuden neljään osa-alueeseen, jotka ovat pedagoginen osaaminen, kehittämis- ja tutkimusosaaminen, substanssi- sekä työyhteisöosaaminen. Muun muassa HAMKin Ammatillinen opettajakorkeakoulu on mukaillut Helakorven opettajan asiantuntijuuden muodostumista opinto-oppaassaan (Opinto-opas, HAMK AOKK 2010–2011, 16). Myös Päivi Tynjälä (2010, 83) jakaa samansuuntaisesti ammatillisen asiantuntijuuden neljään pääelementtiin, joita hänen mukaansa ovat

teoreettinen ja käsitteellinen tieto, käytännöllinen ja kokemuksellinen tieto, toiminnan säätely ja itsesäätelytieto sekä sosiokulttuurinen tieto. Teoreettista tietoa voidaan luonnehtia yleispäteväksi, universaaliksi ja muodolliseksi tiedoksi, jota voidaan parhaiten käyttää täsmällisesti esimerkiksi kirjoissa ja luennoissa. Käytännöllinen tieto on sen sijaan usein tiedostamatonta, hiljaista tietoa, joka on kuitenkin osa ihmisen taidokkuutta sekä osaamista ja muunnettavissa tietoisiksi reflektion avulla. Tarkasteltaessa yksilön toimintaa kriittisesti pohtien, edesautetaan oppimista ja osaamista. Reflektion mukana syntyy siten myös itsesäätelytietoa omasta oppimisesta, toimijuudesta, ajattelusta sekä metakognitiivista ja reflektiivistä tietämystä. Kun reflektio kohdistuu johonkin muuhun kuin omaan itseen, esimerkiksi työyhteisöön, on kyse toiminnansäätelyä koskevasta tiedosta. Sosiokulttuurinen tieto on sen sijaan sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin sekä tilanteisiin liittyvää tietämystä. (Emt., 83.)

Persoonallisen ammatillisen ymmärryksen rakentaminen tuottaa reflektiivista suhtautumista omaan ammatilliseen osaamiseen ja asiantuntijuuteen (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 41). Reflektion avulla opettaja pystyy arvioimaan omaa työtänsä ja kehittämään sitä (Uusikylä & Atjonen 2005, 223). Kun ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta on kertynyt, pystyy opettaja ratkaisemaan työhönsä liittyviä ongelmia joustavasti kokemuksen pohjalta rakentuneen intuition varassa. Ratkaisuun sisältyvät teoria, käytäntö, itsesäätely ja säätelytoiminta. Tämä kokonaisuus osaltaan tuottaa tiedon ja -taidon eli osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä. Asiantuntijuus pääsee kehittymään kunnolla käytännölliseen toimintaan osallistumalla. (Tynjälä 2010, 84–85.)

3.3.2 Ammattietiikka ja opettajan eettinen vastuu

Opettajan ammatillisuuteen liittyy olennaisesti eettinen ulottuvuus ja arvot (Beijaard ym. 2004; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26). Opetus ja kasvatus sitoutuvat voimakkaasti arvoihin, sillä perusajatuksena on kasvu, kehitys ja sivistys. Etenkin opetukseen ja kasvatukseen kuuluu vahva eettinen sitovuus, koska niiden toisena osapuolena on useammin vaikutuksille altis, kehittyvä ja kasvava lapsi tai nuori, joka ei kykene aikuisen tavoin pitämään huolta oikeuksistaan tai arvioimaan tiedon oikeellisuutta tai paikkansa pitävyyttä. (Uusikylä & Atjonen 2005, 229.) Kirsi Tirrin (2002) mukaan kaikkeen kasvatukseen kuuluu moraalinen ulottuvuus, joka näkyy myös oppilaitosten ja koulujen yleisessä toiminnassa, säännöissä ja opettajan omissa periaatteissa. Tämä moraalinen ulottuvuus on usein tiedostamatonta. Varsinainen moraaliopetus mielletään usein vain uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetukseen, mutta moraaliopetus on kuitenkin läsnä laajemmin. Jokainen opettaja on siten arvokasvattaja ja moraalinen opettaja tahtomattaankin, sillä kaikkea opetettavaa

voidaan tarkastella oikean ja väärän näkökulmasta. (Emt., 205.) Jokainen koulutus- ja kasvatustilanne onkin itsessään luonteeltaan eettinen (Niemi 2006, 80). Ammatillisuuteen liittyy näin ollen olennaisena osana eettinen näkökulma (Tynjälä 2006, 106). Opettajan ihmiskäsitys syntyy hänen omien arvojensa ja näkemystensä pohjalta. Siihen vaikuttavat opettajan oma kasvatusta, koulutus ja elämäkokemus. Ihmiskäsitys on luonnollisesti yhteydessä myös opettajan käsitykseen siitä, mikä on opetus- ja kasvatustyössä oikein tai väärin, hyvää tai pahaa. (Uusikylä & Atjonen 2005, 229.)

Yksi osoitus eettisen pohdinnan merkityksestä opettajuudelle on vuonna 1998 Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n laatimat Opettajan eettiset periaatteet (Tirri 2002, 206). Opettajan ammattietiikkaa ja eettisiä periaatteita luetellaan OAJ:n Internet -sivuilla (OAJ 1998). Ammattieettisissä ohjeissa nostetaan esille työhön liittyvät yhteiset ammatilliset arvot ja toimintaperiaatteet. Ammatillisen toiminnan vastuullisuus perustuu korkeaan ammattitietoon, tietoon sekä arvo- ja normipohjaan. Opettajan eettisten periaatteiden taustalla olevat arvot ovat ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus, vastuu ja vapaus. Ammattietiikka ei kuitenkaan perustu pakonomaisuuteen ja valvontaan vaan sitä pidetään sisäistettynä käsityksenä ammatillisen moraalien vaatavuudesta. Tulokset opettajan työssä näkyvät usein vasta myöhemmin. Opettajan työ on yksilön kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen mahdollisuuksien edistämistä muuttuvassa yhteiskunnallisessa tilanteessa. Hyvä ammattietiikka nähdään siten opettajan tärkeänä resurssina. Se ohjaa työhön ja ammattiin liittyviä sosiaalisia vuorovaikutustilanteita. Ammattiin sisältyy keskeisenä oman toiminnan ja päätösten eettistä pohdintaa ja reflektointia. (Emt.)

Opettajan eettiset ohjeet osoittavat myös opettajan ammatin ammatillistumista. Tämä merkitsee opettajan työssä ammattitaidon tuomaa vapautta ja vastuuta toimia työssään. Opettajan ammatillisuuteen sisältyy haasteita, joista selviäminen edellyttää rationaalista päättelyä ja loogista ajattelukykyä, mutta niiden lisäksi myös emotionaalisia ja persoonallisia tekijöitä. Opettajan työhön kuuluu palvelutehtävän ominaisuus, jonka suorittamiseen tarvitaan sitoutumista. Näin ollen opettaja tarvitsee ammattiroolissaan omaa persoonaansa ja kykyä yhdistää se ammattieettisiin kysymyksiin. (Tirri 2002, 207.) Ammattieettinen toiminta edellyttää jatkuvaa arviointia siitä, mikä on sen hetkessä yhteiskunnallisessa tilanteessa ja koulun kehittämisen kohdalla opettajan tehtävä ja velvollisuus (Niemi 2006, 80).

Kun opettaja pohtii opiskelijoidensa parasta, hän miettii samalla ammatinsa eettistä perustaa. Kaikkiin ammatteihin liittyy tietynlainen yhteiskunnallinen valta, josta ammattilaisten on kannettava vastuu. Vallan lisäksi toinen tärkeä näkökulma on opettajan autonomisuus eli itsenäisyys ammatissa. Yksilökeskeisessä ja yhteisöllisessä yhteiskunnassa valta ja autonomia toteutuvat eri

tavalla. Keskeiseksi näkökohdaksi muodostuukin opettajan ammatin päämäärien tarkastelu sekä yhteisöllisestä että yksilöllisestä näkökulmasta. Arvopäämääränä on opiskelijan henkisen kasvun edistäminen. Opettaja tekee yksilöllisiä ratkaisuja omien henkilökohtaisten uskomusten ja käsitysten pohjalta opiskelijan parhaaksi. Näin ollen yksilöllinen ja autonominen toiminta voidaan perustella tärkeäksi. Kuitenkin on otettava huomioon myös se, että jokaisessa yhteisössä on omia yhteisiä eettisiä periaatteita, joiden mukaan pyritään toimimaan. Opettajat voivat toimia yhteistyössä etsiessään keinoja toimia opiskelijoidensa parhaaksi, mutta he saattavat kuitenkin kohdata konflikteja ja erimielisyyksiä. Onnistuessaan yhteisöllisyys luo ilmapiiriä ja yhteenkuuluvuutta myös opettajien keskuudessa. (Tirri 1999, 35–37.)

Opettajuuteen kuuluu myös tietynlainen epistemologinen vastuu eli vastuu siitä, että opettaja on pidemmällä osaamisessa ja tietää enemmän kuin opiskelija. Oppimisprosessissa opiskelija tarvitsee tukea ja opettajan asiantuntijuutta oppiaineeseen hahmottamiseen. Opettajalla on myös eksistentiaalinen, yleisinhimillinen vastuu, joka on vastuuta kaikissa inhimillisissä tilanteissa. Eksistentiaalinen vastuu on toisten ihmisten kunnioittavaa ja tasavertaista kohtelua, oman sosiaalisen toiminnan tiedostamista ja kehittämistä sekä vastuuta oppimiselle suotuisan ilmapiirin luomisesta. Eettinen vastuu opettajan työssä onkin yhdistelmä epistemologista ja eksistentiaalista vastuuta. (Malinen 2002, 65, 74–75, 81.) Anita Malinen (2002, 81) käyttää opettajan eettisestä vastuusta nimitystä jatkuva pedagoginen herkkyys. Suhde opettajan ja opiskelijan välillä on tiedollisesti epäsymmetrinen. Opettajan on myös ymmärrettävä, että oppiminen on vapaaehtoinen tapahtuma, johon opiskelija omasta tahdostaan sitoutuu. (Emt., 80–83.)

3.4 Ammatillinen opettaja persoonallisena substanssiosaajana, pedagogina ja vuorovaikuttajana

Persoonallisuus ja sosiaalisuus ovat keskeisimpiä opettajuuteen liittyviä tekijöitä ja ovat yhteydessä moneen muuhun opettajuuden osa-alueeseen. Niiden korostuminen opettajan työssä on luonnollista, sillä opettajuus on pitkälti ihmissuhdeammatti. Myös opettajan pedagogiset taidot ovat yhteydessä persoonaan. Joillakin opettajilla kasvatuksellinen ajattelu- ja toimintatapa luonnistuu nopeasti ja heti, kun taas toisilla voi kestää monia vuosia työuralla ennen kuin pedagoginen ajattelu kehittyy. (Vertanen 2007, 192.) Opettajan työnkuvan muuttuessa yhä laaja-alaisemmaksi, vaaditaan opettajalta sisältötietoisuuden lisäksi laajempaa pedagogista tietämistä ja osaamista. Opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin taitojen lisäksi opettajalla on oltava ymmärrystä ohjauksesta, oppimisprosessista ja opiskelijalähtöisestä opetuksesta. (Penttilä ym. 2007, 53.) Opettaja toteuttaa

kokonaisvaltaisesti omaa ammatillisuuttaan hyödyntäen omia oppimis- ja kasvatuskäsityksiään opetussuunnitelman puitteissa.

3.4.1 Opettajan pedagoginen ajattelu kasvatusta- ja oppimiskäsitysten kontekstissa

Pedagoginen ajattelu on päätösten tekemistä (Kansanen 1996, 46), jonka perustana toimivat opettajan käsitykset ja uskomukset (Tahvanainen 2001, 70). Opettajan toiminta on aina tilannesidonnaista, mikä lisää pedagogisen ajattelun merkitystä (Kansanen 1996, 46). Pedagogisella ajattelulla onkin suuri merkitys ammatillisessa opettajuudessa, sillä se on jatkuva, elinikäinen prosessi, jonka kehittymistä edesauttaa koulutuksen ja kokemuksen kautta lisääntyvä oppimisprosessin tunteminen. Kun tunnetaan oppimisen teoreettista pohjaa, luodaan samalla pohjaa myös ammatillisen opettajuuden sisältöjen ja haasteiden ymmärtämiselle. (Vertanen 2002, 123.) Kansanen (1996) mukaan pedagoginen ajattelu liittyy myös vuorovaikutukseen, symmetrisyyteen ja tavoitteisuuteen. Symmetrisyys ja tavoitteisuus ovat yhteydessä opetuksen tavoitellisuuteen ja siten opetussuunnitelmaan. Vuorovaikutus sen sijaan on osa jokapäiväistä opettajan toimintaa. Kaikki opetusprosessit perustuvat aina vuorovaikutukseen. Tutkimuskeskustelussa käytetään usein pedagogisen ajattelun rinnalla didaktista ajattelua. Didaktiselle ajattelulle on kuitenkin tarkemmin rajoittuneita miellelyhtymiä, kun taas pedagoginen ajattelu käsitteenä on avarampi ja siksi terminä varteenotettavampi. (Emt., 45–46.)

Pedagoginen ajattelu on aina myös normatiivista ja arvoihin liittyvää. Opettajan ajattelun taustalta löytyvät pedagogiset perustelut toiminnan takana. (Kansanen 1996, 46; Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä 2000, 3.) Tahvanainen (2001, 71) käyttää tällaisesta henkilökohtaisesta kasvatuskäsityksestä henkilökohtaisen kasvatustieteen käsitettä. Kasvatustieteen on opettajasta riippuen joko hyvin tiedostettua tai tiedostamatonta. Opettajan käsitykset ja uskomukset ovat perustelujen ja ammattitaidon kivijalka. Henkilökohtaisten käsitysten ja uskomusten lisäksi päätöksentekoon vaikuttaa myös vaihtoehtojen tutkiminen. Päätöksenteon jälkeen on vuorossa toteutus, tuloksen tutkiminen, reflektiivinen analyysi ja lopulta taas palaaminen itse päätöksentekoon. (Kansanen 1996, 46; Tahvanainen 2001, 71.) Pedagogiseen ajatteluun vaikuttaa myös opettajan tiedostamaton, kokemuksen kautta kehittynyt hiljainen tieto (tacit knowledge) (Uusikylä & Atjonen 2005, 222). Mieli sisältää sääntöjä ja ehdotuksia, joista yksilö ei ole tietoinen. Hiljainen tieto on siten tietoa, jota ei ole kirjattu mihinkään. Kyseessä on taito ja syvälinen ymmärrys, jotka tekevät ihmisistä ja organisaatioista fiksuja. Hiljainen tieto sisältyy selkeimmin juuri taitoihin. (Bereiter 2002, 30, 52.) Näin ollen opettajan pedagogisessa ajattelussa tieto syntyy

kokemusten pohjalta niin, että jäsennessään tietoa opettaja oppii käsitteellistämään sitä ja tunnistamaan syvemmin omaa tapaansa hahmottaa oppimista, opettamista, opetusvuorovaikutusta sekä opetuksen yksityiskohtiin vaikuttamista (Uusikylä & Atjonen 2005, 222).

Kansanen (1996) mukaan opettajankoulutuksessa emootioita ja ammattieettisiä käsityksiä pidetään merkittävänä opettajaopiskelijoiden pedagogiselle ajattelulle. Tärkeää on, että tulevia opettajia ohjataan persoonalliseen kasvuun ja henkilökohtaisen pedagogisen ajattelunsa toteuttamiseen. Pertti Kansanen on kehittänyt pedagogisen ajattelun tasomallin, jossa on kaksi ajattelumallia: metateoria ja objektiteoriat sekä toiminnantaso, jossa tapahtuvat suunnittelu, toteutus ja arviointi. Objektiteoriatasolla opettaja rakentaa ajatustaan suhteessa toimintatasoon, käsitteisiin ja teoreettisiin yhteyksiin. Metateoriatasolla opettaja pohtii perusteluja ja ratkaisuja sekä luo synteesejä. Toimintataso sen sijaan edustaa opettajan pedagogisia käytäntöjä. (Emt., 47–48, ks. myös Tahvanainen 2001, 72; Uusikylä & Atjonen 2005, 220.)

Yhteiskunnallisten ja kulttuuristen muutosten myötä myös oppimis- ja tiedonkäsitykset ovat muuttuneet ja se vaikuttaa osaltaan myös opettajan rooliin pedagogisena kasvattajana, asiantuntijana ja moraaliauktoriteettina. (Värri & Ropo 2004, 49.) Käsitykset osaamisen luonteesta heijastuvat osaltaan opetussuunnitelmaan, sen rakenteeseen ja pedagogisiin ratkaisuihin (Keurulainen 2006, 222). Monissa oppilaitoksissa on siirrytty joko konstruktiiiviseen tai sosiokonstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen (Kauppila 2007, 11). Konstruktiiivisen oppimiskäsityksen (konstruktivismi) eri suuntauksia yhdistää käsitys siitä, että tieto on aina yksilöiden tai yhteisöjen rakentamaa. Oppiminen ei ole passiivista tiedon vastaanottamista vaan tarvitaan opiskelijan omaa aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa oppija reflektoi havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tiedon ja kokemusten kautta. Yksilö siten rakentaa jatkuvasti kuvaa maailmasta ja sen ilmiöistä, etsii merkityksiä ja rakentaa käsityksiä niiden varaan. Konstruktivismi voidaan jakaa kahtia yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen sosiokonstruktivismiin. Yksilökonstruktivismissa pääpaino on yksilöllisessä tiedonmuodostumisessa ja mentaalisten mallien kuvaamisessa, kun taas sosiokonstruktivismiin edustajat painottavat tiedon sosiaalista rakentamista ja sosiaalisten, vuorovaikutuksellisten sekä yhteistoiminnallisten prosessien merkitystä oppimiselle. (Tynjälä 1999, 37–39.)

Viime aikoina kiinnostus sosiokonstruktiiivista oppimiskäsitystä kohtaan on vahvasti lisääntynyt. Sosiokonstruktiiivisen oppimiskäsityksen taustalla ovat humanistiset, kognitiiviset ja konstruktivistiset oppimiskäsitykset. Sosiokonstruktiiivisessä oppimiskäsityksessä opettaja nähdään myötävaikuttajana opiskelijan oppimiselle ja tiedon jäsentämiselle. Opiskelijalla itsellään on keskeinen rooli, jossa hän luo mielekkyyden omaa oppimistaan kohti, etsii tietoa ja pyrkii

ymmärtämään asioita. Opettaja ja opiskelija yhdessä ovat tiedon omistajia ja lopulta opiskelijasta kehittyä myös tiedon tuottaja. Opiskelijan onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä. Kun opiskelija onnistuu vaikeassa tai haastavassa tehtävässä, hänen itseluottamuksensa kasvaa ja rohkeus kohdata yhä vaativampia tehtäviä lisääntyy. Opettaja on mukana auttamassa opiskelijaa etenemään itsenäisesti ja aktiivisesti eteenpäin sekä nostamaan opiskelijan oppimia asioita uudelle tasolle. Opettajat pyrkivät vastaamaan siitä, että tehtävät ovat tarpeeksi haastavia opiskelijoille. Opiskelijoita kehoitetaan lisäksi tukemaan toisiaan ongelmien ratkaisuisissa. (Kauppila 2007, 12, 119–120, 123–124.) Psykologi Lev Vygotski käyttää lähikehityksen vyöhykkeen käsitettä ilmentämään sosiaalisessa kanssakäymisessä kasvavaa oppimista ja haastavampien tehtävien suorittamista yhteistyössä korkeammalla osaamisen tasolla olevan kanssa. Yhteistyön ja ohjauksen avulla yksilö kykenee ratkaisemaan vaikeampia tehtäviä kuin itsenäisesti. Yksilön kehitykselle merkityksellistä on yhteistyössä tapahtuva jäljittely eli mallioppiminen ja opetus. Asia, jonka yhteistyössä oppii, muuttuu pian itsenäiseksi osaamiseksi. Näin ollen opetus, joka kulkee yksilön kehityksen edellä, on laadukasta. Pedagogiikan on Vygotskin mukaan suunnattava tulevaan, jolloin se voi herättää tarvittavat lähikehityksen vyöhykkeen kehitysprosessit. (Vygotski 1931, 184–186.) Esimerkiksi HAMKin ammatillisen opettajakorkeakoulun toiminta ja arvostukset perustuvat humanistiseen oppimiskäsitykseen ja käsitykseen ihmisestä aktiivisena tiedon käsittelijänä ja oppijana. Arvoperustaan kuuluvat myös keskeisesti käsitykset yhteisöllisyydestä ja yhteisöllisestä tiedonrakentamisesta (Opinto-opas, HAMK AOKK 2010–2011, 8–9).

Pedagoginen ajattelu pohjaa opetussuunnitelmassa mainittuihin tavoitteisiin ja pyrkimyksiin. Kasvatukselliset päätökset tarvitsevat tuekseen kriteerejä, joita opetussuunnitelmasta löytyy. Kaikkia kriteerejä ei kuitenkaan ole kirjoitettu suoraan opetussuunnitelmaan, jolloin opettajan täytyy päätellä, reflektoida ja arvioida tehdessään pedagogisia ja kasvatuksellisia päätöksiä. (Kansanen 1996, 46; Kansanen ym. 2000, 3.) Uusikylän ja Atjosen (2005, 51) mukaan opetussuunnitelma tulisi ymmärtää kehikseksi, joka antaa tilaa liikkua opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden ja jopa spontaanin oppimisen ja opettamisen tilanteissa. Opetussuunnitelman muoto on sidottu osittain aikakauteen, valtioon ja käsityksiin. Useimmiten siihen kuuluvat kuitenkin tavoitteet, oppisisällöt, toteutus ja arviointi. Kirjatun opetussuunnitelman lisäksi on olemassa niin sanottu piilo-opetussuunnitelma, joka näkyy esimerkiksi siinä, miten opiskelijat totutetaan oppilaitoksessa jonottamaan, odottamaan vuoroaan ja arvioimaan toisiaan. Nämä ovat asioita, joita kukaan ei ole välttämättä suunnitellut tai tarkoittanut toteutuvan. Piilo-opetussuunnitelman tiedostaminen auttaa kuitenkin sekä hyödyntämään että vähentämään sen vaikutusta. (Uusikylä & Atjonen 2005, 51, 55–56.)

Kun opettaja ohjaa yksilöllisiä oppimisprosesseja, opettaja suhteuttaa toiminnalle raamit. Nämä raamit eivät kuitenkaan saa liikaa sitoa opettajan ja opiskelijoiden toimintaa. Näin ollen opettajilla on mahdollisuus oman toimintansa ja opetussuunnitelman jatkuvaan arvioimiseen. (Törmä 2003, 92–93.) Ihanteellisessa tilanteessa opetussuunnitelma ja opettajan oma pedagoginen ajattelu muodostavat myönteisen jatkumon ilman ristiriitoja. Opetussuunnitelma rakentuu näin pitkälti opettajan omien pohdintojen kautta. Tärkeintä kuitenkin on, että asiantuntijuuden ja monenlaisen osaamisen lisäksi opettaja on ennen kaikkea ihminen, joka ymmärtää aidosti opiskelijaa ja toimii opiskelijan kasvun apuna. (Törmä 2003, 104–105.)

3.4.2 Sosiaalinen vuorovaikutus

Opetus sekä syntyy inhimillisestä vuorovaikutuksesta että tuottaa sitä. Opetuksessa kohtaa aina kaksi erilaista ihmistä odotuksineen, tietoineen, taitoineen, tarpeineen, ominaisuuksineen ja kokemuksineen. (Uusikylä & Atjonen 2005, 240.) Vuorovaikutus on pysyvä osa opettajuutta. Opettajuus tapahtuu vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä opiskelijoiden, kollegoiden ja muiden viite- ja sidosryhmien kanssa. (Tiilikkala 2004, 225.) Keskeisintä on vuorovaikutussuhde opiskelijaan opetustilanteissa (Kauppila 2007, 121).

Opettajan vuorovaikutustehtävä on nykyään korostunut, sillä opettajan työssä painottuu entistä enemmän opiskelijan koko persoonallisuuden kehityksen tukeminen. Vuorovaikutustilanteissa opettajan tulee säädellä omia reagoititapojaan ja ohjata opiskelijoita kontrolloimaan omia toimintatapojaan. Opettajan oma ja opiskelijoiden temperamentti vaikuttavat vuorovaikutukseen merkittävästi. Ne on sovitettava yhdessä toimiviksi, vastavuoroisiksi, vilpittömiksi ja toisiaan kunnioittaviksi vuorovaikutuksen tavoiksi. Myös välittämisen kulttuurin tulisi näkyä vuorovaikutustilanteissa. Vuorovaikutus on siten vastavuoroista toimintaa erilaisten ihmisten kesken. (Aarnio 2010, 163–164.) Se on keskeinen elementti kaikenlaiselle opetustyölle ja tiiviisti yhteydessä sekä ammatillisuuteen että kasvatuksellisuuteen (Tiilikkala 2004, 222).

Opettajan vuorovaikutusta voidaan kuvata monin tavoin. Aarnion (2010) mukaan opettajan vuorovaikutusosaamiseen kuuluvat muun muassa ilmaisutaidot, empatian taito, taito havainnoida ja arvioida opiskelijaa tilannekohtaisesti, taito havainnoida ja säädellä omia ennakkokäsityksiä asioista ja ihmisistä, keskustelutaidot, taito suhtautua toisiin tasavertaisesti sekä taito olla kannustava, rohkaiseva ja rakentava (Emt., 164–165.) Opettajan asema vuorovaikutus- ja opetustilanteissa muodostuu aina malliksi opiskelijoille, vaikka opettaja ei siihen aina pyrkisikään. Opiskelijat heijastavat käsityksiään asioista suhteessa opettajan tuottamiin ajatuksiin ja näkemyksiin. Opettaja

ikään kuin luo alustan motivaation ja tiedon kehittymiselle. Motivaatio kehittyy parhaiten erilaisissa vuorovaikutussuhteissa. Opettaja hallitsee ryhmän prosesseja, organisoii toimintoja ja luo mielenkiintoisia tehtäviä. Tällä tavoin opettaja oman opettajuutensa kautta luo vuorovaikutustilanteita ja edesauttaa yhteistä oppimista. (Kauppila 2007, 121–122.)

Myös moniammatillisessa verkostoitumisessa opettajan sosiaaliset taidot ovat keskeisessä asemassa. On pystyttävä tekemään moniammatillista yhteistyötä, kun opiskelijalla on esimerkiksi vaikeuksia. (Vertanen 2007, 193.) Oppimisessa on aina lisäksi kyse sosiaalisten yhteisöjen välisten rajojen rikkomisesta. Tämä tarkoittaa yksilön pääsyä sisään asiantuntijakulttuurin kantamiin toiminnan välineisiin ja yhteisöllisyyden tuomiin voimavaroihin. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 24.) Yhteisöllisyys on keskeinen tema, joka nousee esille etenkin tutkijoiden opettajuuteen liittyvissä tutkimustuloksissa (Luukkainen 2004, 242). Yhteisöllisyys edellyttää tietynlaista avoimuutta ja sosiaalisia taitoja. Nämä tekijät nousevat yksilön persoonallisuudesta, mutta niihin voidaan jossain määrin vaikuttaa koulutuksella. Vuorovaikutustaitoja voidaan kehittää, mutta yksilön lähtökohdilla on niihin myös suuri merkitys. (Vertanen 2002, 111.)

Johanna Annala ja Pirjo Heinonen (2009) kuvaavat ammatillisen opettajan työtä pitkälti yhteistoiminnallisena vuorovaikuttamisena, sillä opettajat tekevät tiivistä keskinäistä yhteistyötä, työelämäyhteistyötä sekä järjestävät opetusmenetelmien kautta yhteistoiminnallisuutta opetustilanteissa. Opetus- ja oppimistapahtumat ovat yhteisen oppimisen paikkoja sekä opiskelijalle että opettajalle. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ja työelämäyhteistyö sisältävät ajatuksen siitä, että oppimisessa ja opetuksessa rakennetaan yhdessä tietoa ja osaamista. Työelämävalmiudet, kuten sosiaaliset taidot, ajanhallinta-, tiedonhaku- ja ongelmanratkaisutaidot, harjaantuvat erilaisten yhteistoiminnallisten muotojen avulla. Vuorovaikutteisessa ympäristössä opitaan toimimaan erilaisten ihmisten kanssa sekä ymmärtämään ja arvostamaan erilaisuutta. (Emt. 19, 23–25.) Yhteistyöllä on suuri merkitys oppimis- ja opetustilanteiden vuorovaikutuksessa. Opetustilanteissa pienryhmät ja yhteistoiminnallisuus ovat myös Tynjälän (1999) mukaan perusteltuja sosiaalisen oppimisen muotoja ja yksilöllisen oppimisen välineitä sekä oppimisteoreettisesta että taloudellisesta näkökulmasta. Yhteistoiminnallisen vuorovaikutuksen avulla ja merkityksistä keskustelemalla voidaan päästä käsityksiin, jotka ovat jaettuina. Ihmisten koko sosiaalinen toiminta edellyttää tällaista yhteisesti jaettua todellisuutta. Ryhmässä työskentely ei kuitenkaan välttämättä ole tehokkaampaa kuin yksilöllinen työskentely. Ryhmätoisissa ryhmällä on kuitenkin käytössään enemmän tiedollisia resursseja ja lisäksi se lisää yleensä opiskelijoiden innokkuutta, motivaatiota ja vastuunottoa. Ryhmän jäsenten tuella on myös merkitystä ja samalla opitaan sosiaalista vuorovaikutusta, yhteistyö- ja keskustelutaitoja sekä itseilmaisua. Yhteistoiminnallisen oppimisen

toteuttaminen tuo opettajalle kuitenkin haasteita, sillä se vaatii opiskelijoiden sosiaalisilta taidoilta paljon ja erilaiset mieltymykset esimerkiksi opiskelutapoihin, voivat aiheuttaa erimielisyyksiä ryhmän sisällä. Myös tehtävien jakaminen voi olla hahmottamisen kannalta haastavaa opiskelijalle, siten opettajan ohjaamisen rooli korostuu. (Emt., 148, 153, 156, 167–168.)

3.4.3 Opettajan persoonallisuus

Tiilikalan (2004) mukaan persoonallisuus on yhteydessä aina kulttuuriin. Samalla se on yhteydessä myös ammatillisuuteen ja työhön. Sekä ammatilliset että koulutusinstitutionaaliset alakulttuurit vaikuttavat opettajuuteen ja näkyvät myös opettajan persoonallisuudessa, sillä opettaja luo omaa persoonallista opettajuuttaan yhteistyössä opiskelijoiden kanssa. (Emt., 222.) Opettajan ammatillisuutta ja rationaalisuutta on vaikea erottaa opettajan persoonasta. Opettaja toimii työssään ja pohtii ongelmia omien uskomustensa, arvojensa ja tunteidensa pohjalta. Opettajan olisi hyödyllistä pohtia omien ammattieettisten käsitystensä viitekehyksiä ja suhteuttaa sitä yhteen työn ja oman persoonansa kanssa. (Tirri 1999, 30.) Uusikylän ja Atjosen (2005) mukaan persoonallisuus on opettajan keskeisin työväline. Persoonaltaan erilaiset ihmiset tekevät työtä hyvin eri tavalla. Empatia, kyky asettua opiskelijan asemaan, on yksi arvokkaimmista opettajan persoonallisuuden piirteistä. Sen avulla opettajan on mahdollista tunnistaa opiskelijoidensa tarpeita ja toimia niiden vaatimalla tavalla. (Emt., 214.)

Opettajan persoonallisuutta on tutkittu paljon, etenkin 1950 -luvulla (Uusikylä 2006, 59). Uusikylän (2006, 62) mukaan Martti Haavion (1947) teos *Opettajapersonallisuus* on yhä ajankohtainen. Kyseisessä teoksessa Haavio jakaa opettajan persoonallisuuden kahdeksi asennoitumiseksi, jotka tulisi yhdistää. Nämä ovat opetusainekseen suuntautunut puoli ja opiskelijaan suuntautunut puoli. Opetusainekseen suuntautuvassa puolessa opettajan tulisi avata opetussisältöihin liittyvät arvot ja merkitys hallitsemalla ja esittämällä tieto selkeästi, kun taas opiskelijaan suuntautuvassa asennoitumisessa opettajan tulisi opettaa opetettava asia siten, että opiskelija pystyy sen omaksumaan. Auktoriteetin avulla opettaja pystyy vaikuttamaan opiskelijoidensa asenteeseen oppimista kohtaan. Jos opettajalta puuttuu auktoriteetti, ei hänen ajatteluunsa ja opetuksiinsa kiinnitetä juurikaan huomiota. Opettajan persoonallinen auktoriteetti on yhteydessä opettajan omiin kokemuksiin, taitavuuteen ja tiedonhallintaan. Pelkästään älykkyys ei tee opettajasta taitavaa opettajaa, vaan hänellä tulee olla myös pedagogisia kykyjä ja pedagogista ymmärrystä. Haavio tuo opettajan persoonallisuuteen kuuluvana tekijänä esille myös pedagogisen rakkauden, jonka hän määrittelee eräänlaiseksi luonnonmukaiseksi rakkaudeksi, kiintymykseksi kasvuikäisiä kohtaan.

Usein pedagogiseen rakkauteen liitetään laajempi sosiaalinen tavoite, joka tarkoittaa pyrkimystä auttaa yhteiskunnallisesti vähäosaisempia sekä suhtautumista kaikkiin lapsiin tasa-arvoisesti. (Haavio 1947, 16, 28–29, 57, 67–70.)

Myös Uusikylä ja Atjonen (2005, 215) toteavat, että opettajan tulee olla aidosti kiinnostunut opiskelijan kasvuun ja kehitykseen sekä uskoa omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa. Opettajan tehtävänä on olla tukena ja tarvittaessa puolustaa kasvuprosessin keskellä olevia opiskelijoitaan. Opettajalla tulisikin olla terve itsetunto ja vahva persoonallisuus, jotta hän pystyy olemaan opiskelijoille tukena. Kun opettaja tuntee itsensä, niin vahvuuksissaan kuin heikkouksissaan, osaa hän suunnata toiminnan vahvuksiensa hyödyntämiseen ja olla emotionaalisesti tasapainossa. Liian vahva ja erehtymätön opettaja ei kuitenkaan anna tilaa lähellä olevilleen opiskelijoille tai muille ihmisille. Tietynlainen nöyryys opettajan työssä on siten tärkeää. Opettaja oppii työuransa aikana käyttämään persoonallisuuttaan tarkoituksenmukaisesti työvälineenä. (Emt., 215–216.) Opettajan persoonallisuudella on Vertasen (2007) mukaan lisäksi merkittävä vaikutus luokan ilmapiiriin ja heikosti tähän yhteisöön sopeutuvien opiskelijoiden käyttäytymiseen. On esimerkiksi havaittu, että käytännössä samat opiskelijat saattavat käyttäytyä aivan eri avoin eri opettajien tunneilla. (Emt., 192.)

Opettajan persoonallisuuteen vaikuttaa myös se, miten opettaja hakeutuu ammatilliseksi opettajaksi. Opettajuudessa ja opettajan ammatissa on eroja ammatillisen koulutuksen ja yleissivistävän koulutuksen välillä. Usein luokanopettajakoulutukseen hakeutuvat opiskelijat pyrkivät sisään kouluun suoraan lukiosta, kun taas ammatillisen koulutuksen opettajat, ammattitaitoa täydentävien tai yhteisten opintojen opettajia lukuun ottamatta, ovat hakeutuneet ensin johonkin muuhun ammattiin ja suorittaneet sen tutkinnon ennen kuin ovat hakeneet opettajiksi. Ammatillisilla opettajilla on kuitenkin usein kokemusta opettajan työstä esimerkiksi sijaisuuksien kautta. (Vertanen 2002, 112.) Myös yhteiskunnallinen työtilanne vaikuttaa Vertasen (2002) mukaan opettajan tehtäviin hakeutuviin. Lisääntyneen työttömyyden aikana opettajankoulutukseen on hakeutunut iäkkäämpiä ihmisiä, jolloin heidän aikaisempi työkokemuksensa on hyvin erilainen suhteessa kokemattomampiin opiskelijoihin. Lisäksi ammatillisen opettajan siirtyminen yritys-elämästä opettajan tehtäviin edellyttää suurta asenteen muutosta, mikä vaikuttaa vuorostaan persoonaan. Tällöin hänen on sopeuduttava uuden työn asettamiin vaatimuksiin ja velvollisuuksiin. Tämä voi olla etenkin pitkän työuran tehneelle haastavaa. Näin ollen opettajan tulee omaksua opettajan työhön sopiva pedagoginen ajattelu. Tämä on osalle suuri muutos ja siihen tottuminen saattaa aiheuttaa ristiriitoja ja viedä aikaa. (Emt., 113.)

4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT JA TOTEUTUS

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen lahjakkaita opiskelijoita ja lahjakkaiden opetusta käsitysten näkökulmasta. Lahjakkaiden opetus on moniulotteinen, ristiriitoja herättävä sekä ihmisten ajatuksiin ja ymmärryksiin sitoutuva ilmiö. Perustana ovat opettajaopiskelijoiden käsitykset lahjakkuudesta ja lahjakkaiden opetukseen liittyvistä asioista. Näiden lähtökohtien kautta tutkimukseni tieteenfilosofiset ja metodologiset ratkaisut ovat muodostuneet.

4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää ammatillisten opettajaopiskelijoiden käsityksiä lahjakkaista opiskelijoista, erityisesti lahjakkaiden opiskelijoiden opetuksesta. Tutkimuksessani käsittelen lahjakkuuden ilmiötä ammatillisen opettajuuden näkökulmasta, sillä ammatillisella opettajalla on suuri merkitys lahjakkaiden opetukselle ja vastuu lahjakkaiden opetuksesta. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia käsite- ja merkitysrakenteita opettajaopiskelijat antavat lahjakkuudelle. Taustalla on ammatillisten opettajaopiskelijoiden oman ammatillisen opettajuuden muodostuminen, kuten opettajuuden taustalla olevat tekijät: koulutushistoria, muut taustatekijät, kokemukset ja käsitykset sekä niiden vaikutus lahjakkaiden opetukseen. Tutkimukseni pyrkii ensinnäkin selvittämään niitä käytännön menetelmiä ja keinoja, joita opettajaopiskelijat käyttävät arjen opetustyössään. Toiseksi tarkoituksena on selvittää millaisena opettajaopiskelijat näkevät lahjakkaan opiskelijan, sekä miten ammatilliset opettajaopiskelijat kokevat lahjakkaiden opetuksen ja miten he voivat oman opettajuutensa kautta tukea lahjakasta opiskelijaa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia ideoita, menetelmiä ja keinoja ammatilliset opettajaopiskelijat tuottavat ja käyttävät lahjakkaiden opetuksessa?
 - 1.1 Millaisia taustalla olevia käsityksiä opettajaopiskelijoilla on lahjakkuudesta, lahjakkaista opiskelijoista ja lahjakkaiden opetuksesta sekä ammatillisesta huippuosaamisesta?
 - 1.2 Miten ammatillinen opettaja voi oman ammatillisen opettajuutensa kautta edistää lahjakkaiden oppimista ja opetusta?

4.2 Metodologiset lähtökohdat

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa pyrin muodostamaan kuvaa opettajaopiskelijoiden elämismaailmasta ja sen yhteydestä lahjakkaiden ja motivoituneiden opiskelijoiden opetuksesta annettuihin käsityksiin ja merkityksiin. Laadullinen tutkimusote sopii etenkin silloin, kun yritetään ymmärtää tai selittää ilmiöitä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28). Laadullisen tutkimuksen menetelmien avulla saadut tutkimustulokset muistuttavatkin ihmisten olemassaolosta, tarpeista, toiveista ja tunteista (Grönfors 1982, 12).

Sirkka Hirsjärvi, Pirkko Remes ja Paula Sajavaara (2009, 161) painottavat laadullisessa tutkimuksessa todellisen elämän kuvaamista kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään esimerkiksi paljastamaan tai löytämään tosiasioita. Todellisuus nähdään moninaisena, mutta todellisuutta ei voida kuitenkaan pirstaloida mielensä mukaisesti erilaisiin osiin. (Hirsjärvi ym. 2009, 161; vrt. Grönfors 1982, 14.) Tutkija ei voi raportoida omaa aineistoaan totuuden kuvauksena ilman reflektointia, vaan jokaisen on otettava asioihin kantaa. Tutkimuksessa näkyy aina tutkijan oma panos ja valinnat, jotka vaikuttavat myös tutkimuksen tuloksiin. (Eskola 2003, 147–148.) Juha Suoranta (2008, 65) sen sijaan näkee, että missään järkevässä realismin muodossa ei enää uskota, että todellisuuteen olisi sinällään mahdollista pääsyä. Etenkään tieteellisessä realismissa tätä ei uskota. Todellisuus on olemassa itsessään, ennen ihmistä ja ihmisestä riippumattomana. (Eskola, 65.) Totuuden etsinnän keskeisyyden vuoksi on tieteellisissä tutkimuksissa tarkasteltava tieteellisen realismin ongelmaa. Sekä ihmisen että luonnon tutkijat joutuvat pohtimaan, onko heidän tutkimuskohteensa riippumaton heidän tutkimuksestaan sekä käsitteistä ja menetelmistä, joiden avulla se jäsennetään tutkittavaksi kohteeksi. Yhteiskunta on ihmisten tekemä ja tässä suhteessa riippuu ihmismielestä, käsitteistä ja kielestä, mutta sitä koskevat totuudet voivat olla myös yhtä riippumattomia tutkimusprosessista kuin luonnontieteelliset totuudet. Tutkimuksen tarkoituksena on kaivaa esiin nämä totuudet. (Pihlström 2003, 54–55.)

Tutkimustani tehdessä otin huomioon omat esiajatukseni ja pinnan alla kytevät näkökulmani aiheesta. Esiymmärryksiä ei kuitenkaan pysty koskaan täysin siirtämään syrjään, vaan on hyväksyttävä se, että jokaisen ihmisen, myös tutkijan, ajatukset ja käsitykset kumpuavat jostakin. Totuuden tavoittelu on kaikessa tutkimuksessa tärkeää, mutta on ymmärrettävä se, että täysin absoluuttista totuutta on mahdotonta saavuttaa. On kuitenkin mahdollista saavuttaa uudenlaista ymmärrystä asioista ja ympäröivästä maailmasta.

Tutkimukseni tiedonhankinnan strategisena ja metodologisena lähestymistapana on fenomenografia eli ilmiön kuvaaminen. Fenomenografian avulla tutkitaan ihmisten käsityksiä erilaisista asioista. On

vain yksi maailma, josta ihmiset muodostavat hyvinkin erilaisia käsityksiä. Esimerkiksi koulutustausta, ikä ja kokemukset vaikuttavat ihmisten käsityksiin. Käsitykset ovat kuitenkin dynaaminen ilmiö, jolloin ne saattavat muuttua ajan kuluessa. (Metsämuuronen 2006, 108.) Anneli Niikon (2003) mukaan kokemus on prosessi, joka tähtää käsityksiin ja niiden tarkennuksiin. Käsittäminen sisältää aina myös merkityksen antamisen. Merkityksen antamisen kautta ihminen luo kehyksen, jonka sisällä tiedon muodostaminen mahdollistuu. Fenomenografia sisältää toisen asteen näkökulman eli toisten ihmisten tapaa kokea jotakin. Fenomenografisessa tutkimuksessa orientoidutaan ihmisten ajatukseen ympäröivästä maailmasta tai heidän omiin kokemuksiinsa siitä. Fenomenografia on ollut hyvin suosittu kasvatustieteellisissä tutkimuksissa, etenkin kasvatusta, opetusta ja oppimista koskevissa tutkimuksissa ja opinnäytetöissä, sillä sen avulla voidaan tutkia eri-ikäisten ihmisten käsityksiä ja kokemuksia erilaisista kasvatustieteen ilmiöistä luonnollisissa tilanteissa. Fenomenografia on mahdollistanut kasvatustieteellisen tutkimuksen siirtymisen pelkästä käyttäytymisen tutkimuksesta ajattelun tutkimukseen. On saatu tutkimusnäyttöä siitä, että sitä hyödyntämällä voidaan tunnistaa esimerkiksi koulutuksen ja kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen ulottuvuuksia sekä eroja. (Emt., 7, 24–25.)

Fenomenografiassa ihmisen elämismaailmaa tarkastellaan ulkopuolisen havainnoijan näkökulmasta. Tarkoituksena on kuvata todellisuutta, maailmaa sellaisena, kuin jokin tietty joukko ihmisiä sen ymmärtää ja käsittää. Ihmisen tapa ymmärtää tai kokea ympäröivää todellisuutta on se, miten maailma näyttää heille riippumatta siitä, onko käsitys tieteellinen vai ei. Fenomenografia pyrkii siten kuvaamaan, kuinka kyseessä oleva ilmiö koetaan. Kuitenkin fenomenografiassa tutkittava ilmiö nähdään kompleksisena ilmiönä, jota ei voida koskaan täysin paljastaa (Niikko 2003, 15–20, 49.) Fenomenografia soveltui omaan tutkimukseeni, koska sen keskeisenä piirteenä on tutkia ihmisten käsityksiä ja kokemuksia asioista. Käsitykset ja elämismaailmat ovat tutkimuksessani hyvin keskeisessä roolissa.

Fenomenografia on saanut osakseen kuitenkin myös kritiikkiä. Osa tutkijoista pitää fenomenografiaa pelkkänä analyysimenetelmänä, kun taas osa tarkastelee sitä metodologisesta näkökulmasta. (Emt., 7.) Kritiikkiä on aiheuttanut myös se, että fenomenografia jättää epäselväksi sen, miten käsitykset lopulta muodostuvat ihmiselle (Häkkinen 1996, 46–47). Tutkimukseni yleisenä kehyksenä on sisällönanalyysi, jolloin tutkimukseni nojautuu filosofisesti ja metodologisesti fenomenografiaan, mutta analyysivaiheessa en sitoudu tiettyyn, rajattuun fenomenografiseen analyysitapaan vaan laadulliseen sisällönanalyysiin. Tarkoin rajattu fenomenografinen analyysi saattaisi kaventaa ja rajoittaa aineistosta esiin nousevia asioita.

4.3 Aineiston hankinta

Tutkimuksessani haastattelin kuutta ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajaopiskelijaa. Haastateltavat valikoituivat tutkimukseen ammatilliseen huippuosaamiseen suuntautuvasta ryhmästä heidän opettajansa avulla. Ryhmässä opiskeli 14 opettajaopiskelijaa, joista paikalla oli kymmenen, kun kävin esittelemässä joulukuussa 2011 heille tutkimustani ja pyytäessäni vapaaehtoisilta heidän yhteystietojaan. Haastateltaviksi valikoitui kuusi opettajaopiskelijaa, joilla kaikilla oli erilaisia koulutus- ja työkokemuksia. Haastateltavista viisi oli miehiä ja yksi nainen. Iältään nuorimmat heistä olivat 34-vuotiaita ja vanhin 52-vuotias. Opettajana työskenteli haastatteluhetkellä viisi opettajaopiskelijaa. Yksi opettajaopiskelija ei ollut lainkaan työskennellyt opettajana, eikä hänen tarkoituksena ollut tehdä opettajan töitä valmistumisen jälkeen. Hän oli koulutuksessa opettajan pätevyyden vuoksi, joka hänen työssään nykyään vaaditaan. Hänellä oli kuitenkin kokemusta joistain osa-alueista, joita opettajien työssä vaaditaan. Lisäksi hän oli pitkään tehnyt töitä yhdessä opettajien kanssa, joten hänen vastauksensa antoivat erilaista näkökulmaa tutkimukseen. Haastatelluista viidellä oli kokemusta toisen asteen ammatillisen peruskoulutuksen nuorten opetuksen puolelta. Kahdella oli kokemuksia sekä aikuisopetuksen että nuorten opetuksen puolelta. Heistä toisella oli kokemusta erityisopetuksesta. Yhdellä haastatelluista oli kokemusta nimenomaan aikuisten opetuksen puolelta. Vaikka haastateltavat olivat hyvin heterogeeninen ryhmä, nousi tutkimuskohteesta kuitenkin paljon yhtäläisyyksiä. Viimeisen haastattelun aikana ja etenkin analyysin edetessä huomasin, että uusia teemoja ei enää juurikaan tullut. Haastatteluaineisto tuntui kattavalta. Koen, että haastateltavien määrä tutkimuksessani on riittävä, koska Tuomen ja Sarajärven (2009, 87) mukaan tilanne, jossa aineisto alkaa toistaa itseään, eikä tuota enää juurikaan tutkimuksen kannalta uutta tietoa, ilmentää aineiston riittävyyttä. Määrällä ei myöskään ole niin suurta merkitystä laadullisessa kuin määrällisessä tutkimuksessa.

Haastatteluista viisi tapahtui vuoden 2012 tammi-helmikuun välisenä aikana opettajakorkeakoululla ryhmätyöskentelytilassa. Yksi haastatteluista tapahtui Tampereella helmikuussa yliopiston ryhmätyöskentelytiloissa. Kaikki ryhmätyötilat, joita käytettiin, olivat rauhallisia tiloja. Haastatteluissa käytettiin digitaalista nauhuria. Haastattelujen kestot vaihtelivat lyhimmästä 45 minuutista pisimpään 1 h 50 minuuttiin.

Aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessa oli teemahaastattelu. Teemahaastattelua pidetään strukturoidun ja avoimen haastattelun välimuotona (Hirsjärvi ym. 2009, 208; Hirsjärvi & Hurme 2011, 45). Puolistrukturoitu teemahaastattelu on hyödyllinen etenkin silloin, kun halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita, kuten arvostuksia, ihanteita ja perusteluja (Metsämuuronen 2006, 115).

Teemahaastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimusongelman mukaisesti. Etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen, mutta suhde viitekehyksen ja kysymysten välillä vaihtelee teemahaastattelun avoimuudesta riippuen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä ja tutkimuskohteesta nousi esiin muutama selkeä teema, jotka olivat lahjakkaiden opetus, lahjakkaat opiskelijat ja ammatillinen opettajuus. Näiden teemojen kautta haastattelurungosta (Liite 1) rakentui teemojen puitteissa kokonaisuus, joka pureutui sekä yleisiin että henkilökohtaisiin käsityksiin ilmiöistä ja asioista. Haastattelun alussa kerroin tutkimuksen luottamuksellisuudesta ja siitä, miten tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita haastateltavien henkilökohtaisista käsityksistä ja mielipiteistä. Tämä oli erityisen tärkeää mainita, sillä haastateltu ryhmä on suuntautunut tutkimuksen aiheeseen ja keskeistä oli saada tietoa myös heidän omista, henkilökohtaisista ajatuksista. Haastattelussa pyrin tuomaan esille milloin kysymykseen haettiin yleistä käsitystä asiasta. Haastattelukysymykset olivat luonteeltaan pääosin avoimia, jotta välttäisin mahdollisen vastauksiin johdattelun.

Haastattelu on perusteltu tiedonhankinnanmenetelmä etenkin silloin, kun halutaan tietää, mitä ihmiset ajattelevat ja mitkä ovat syyt ja motivaatio ihmisten mielipiteiden ja ajatusten takana (Keats 2000, 72). Fenomenografiassa aineiston kokoaminen perustuukin usein tiettyyn ryhmään ihmisiä ja heidän käsityksiinsä ilmiöstä tietyssä kontekstissa (Niikko 2003, 46). Haastattelutilanteessa ollaan suorassa vuorovaikutuksessa, jolloin tutkijan on mahdollista suunnata tiedonhankintaa haluamaansa suuntaan sekä esittää lisäkysymyksiä ja selvittää vastausten takana olevia motiiveja. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 34.) Haastattelun avulla minun oli mahdollista esittää yleisiä, henkilökohtaisia ja tarkentavia kysymyksiä. Sen avulla pääsin syvemmälle opettajaopiskelijoiden ajatuksiin aiheesta vuorovaikutteisen tilanteen kautta.

Sirkka Hirsjärvi ja Helena Hurme (2011, 34) toteavat, että haastattelua pidetään usein ongelmattomana tiedonkeruutapana. Haastatteluun liittyy kuitenkin sekä etuja että haittoja. Sen suuri etu on aineistonkeruun joustava säätely tilanteen vaatimalla tavalla. Haastattelun haittoja ovat sen sijaan haastattelun aikaa vievä luonne, haastattelutilanteessa tapahtuvat mahdolliset virheet, sekä sosiaalinen paine, jotka voivat heikentää haastattelun luotettavuutta. Keskeistä on, miten haastattelija osaa tulkita vastaukset kyseisen kontekstin valossa (Hirsjärvi ym. 2009, 205–206.) Haastattelija ja haastateltava edustavatkin usein erilaisia sosiaalisia maailmoja ja nämä maailmat kohtaavat haastattelutilanteessa. Tämän vuoksi näkökulmaerot on otettava huomioon myös analyysivaiheessa, sillä ne vaikuttavat tutkimukseen. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 36.) Haastattelijana koin tärkeäksi ymmärryksen siitä, miten haastateltava oli oman ammatillisen osaamisensa asiantuntija ja, että hänellä oli oikeus esittää mielipiteensä sellaisena ihmisenä kuin

hän on ja sellaisina asioina, kuin hän ne kokee. Haastattelun avulla pääsin myös tehokkaammin sisälle aihealueeseen, joka ei ole hyvin yksiselkoinen.

Haastattelulle keskeistä on luottamuksen saavuttaminen haastateltavan kanssa. Haastatteluun liittyy aina monta tekijää. On kerrottava totuudenmukaisesti tutkimuksensa pyrkimyksistä ja osoitettava kiinnostusta haastateltavaan ja siihen, mitä hänellä on sanottavaa. Etenkin saadun tiedon luottamuksellinen pitäminen ja haastateltavan anonymiteetin säilyttäminen ovat luottamuksen saavuttamiselle tärkeitä. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41.) Tärkeää on miellyttävän, yhteistyöhalukkaan suhteen luominen. Jos luottamusta ei synny, voi emotionaalinen stressi aiheuttaa haastateltavalle kognitiivisia ongelmia, kuten muistin heikentymistä ja vajavaisia vastauksia. Joskus haastateltava voi antaa vastauksia, joita ajattelee haastattelijan haluavan kuulla tai peittelee oikeita mielipiteitään sosiaalisten normien varjossa. (Keats 2000, 23–24; ks. myös Hirsjärvi ym. 2009, 205–206.) Haastattelijana koin tärkeäksi olla läsnä ihmisenä, joka on perehtynyt sekä aiheeseensa että haastatteluun asiantuntevasti, mutta myös virallisen puolen lisäksi osoittaa empaattisuutta ja huumoria luoden avointa ilmapiiriä. Tutkimukseni aiheessa ei myöskään ollut tiettyä yleisesti hyväksyttyä sosiaalista normia, joka aiheuttaisi paineita vastata tietyllä tavalla. Haastattelussa luottamuksen rakentaminen on tasapainoilua empaattisen otteen ja haastattelutilanteen tehtävän ja roolin välillä (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 42).

4.4 Aineiston analysointi

Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa etsitään tekstin merkityksiä ja pyritään kuvaamaan dokumenttien sisältöä sanallisesti sekä pyritään lisäksi kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä yleisessä ja tiiviissä muodossa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 104, 106). Martti Grönforsin (1982, 161) mukaan sisällönanalyysilla saadaan kuitenkin vain aineisto järjestetyksi johtopäätöksiä varten, mutta pohdinta ja johtopäätökset tapahtuvat tutkijan oman ajattelun kautta. Tämä onkin sisällönanalyysiin yleisimmin kohdistettu kritiikin aihe (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103), mutta samalla se jättää tilaa tutkijan omille johtopäätöksille.

Ennen aineiston varsinaista analyysia litteroin kaikki haastattelut, jolloin litteroitua tekstiä tuli rivivälillä yksi yhteensä 99 sivua. Litterointi tapahtui kuuntelemalla nauhoitusta ja aukikirjoittamalla kuultu puhe tekstitiedostoon sanasta sanaan. Tässä tutkimuksessa muun muassa intonaatioilla tai taukojen pituuksilla ei ollut juurikaan merkitystä, joten olen jättänyt ne litteroinnin ulkopuolelle. Sen sijaan olen merkinnyt litterointiaineistoon merkittävät painotukset ja tauon kohdat sekä omia huomioita. Aineiston litteroimisen jälkeen luin haastatteluja läpi ja muodostin sitä kautta

syvenevää tuntemusta aineistosta kokonaisuutena. Sen jälkeen lähdin tutkimuskysymysten kautta värikoodaamaan eli eri värillisillä korostuskynillä alleviivaamaan aineistosta esiin nousevia kohtia. Jokainen tutkimuskysymys sai oman värinsä, joka helpotti aineiston hahmottamista. Lisäksi kirjasin marginaaleihin kappaleen viereen lyhyesti yhdellä tai muutamalla sanalla kohdan keskeisen asian. Näin ollen teemojen paikantaminen oli nopeampaa. Tämän jälkeen aloin etsiä ja sijoittaa alateemoja isompien teemahaastattelusta nousseiden teemojen alle. Sitten vielä ryhmittelin ja nimesin alateemat uudelleen ja tein näistä taulukon helpottamaan hahmotusta. Alateemojen kohdalla merkitsin aina koodein mistä kohtaa mikäkin teema haastatteluista löytyy merkkamalla teeman perään haastattelun numeron ja sulkuihin perään sivunumeron. Näin pystyin aina tarvittaessa palaamaan nopeasti kyseiseen kohtaan.

Litteroinnin ja aineistoon tutustumisen jälkeen aineisto luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Valitsin tutkimukseni sisällönanalyysin tavaksi teemoittelun. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan aineiston pilkkominen teemoihin onkin suhteellisen nopeaa, koska teemahaastattelu itsessään muodostaa aineiston jäsenyyksen. Teemoittelussa painotetaan sitä, mitä kustakin teemasta on sanottu. Kyseessä on laadullisen aineiston pilkkominen ja ryhmittely erilaisiin aihepiireihin, jolloin myös teemojen vertailu aineistossa mahdollistuu. Alustavan ryhmittelyn jälkeen etsitään aineistosta varsinaiset teemat ja etenkin teemaa kuvaavat käsitykset. (Emt., 93.)

Tutkimuksessani aineiston analyysissä hyödynsin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä on teoreettisia kytkeviä ja teoria toimii apuna aineiston analyysin edessä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä ei testata teoriaa, vaan ajatteluprosessissa yhdistellään sekä teoriaa että aineistoa, jolloin myös aivan uusien tulosten syntyminen on mahdollista. Tutkija voi lähestyä siten aineistoa aineiston ehdoilla ja myöhemmässä analyysin vaiheessa sijoittaa sen sopivaksi katsomaansa teoriaan. (Emt., 96–97, 117.) Tutkimuksessani aineiston analyysia ei kuitenkaan ohjaa jokin tietty teoria vaan tutkimuskohteen kirjallisuuteen perustuen ja oman harkintani kautta valitut suuremmat teemakokonaisuudet, jotka voidaan liittää tutkimuskohteeseen. Näin ollen valitsemani teemat olivat osa tutkimuksen jäsenystä alkaen teoriaosuudesta, jatkuen teemahaastattelussa ja lopulta jäsentäen aineiston teemoittelua. Minkään uuden asian tai löydöksen nousemista esiin se ei kuitenkaan estänyt, vaan tutkimuksen analyysi eteni pääosin aineistosta nousevien käsitysten mukaan. Fenomenografiassa käsitysten taustat on tapana sulkea tutkimuksen ulkopuolelle, mutta tutkimuksessani haastateltavien ammatillisten opettajaopiskelijoiden erilaiset elämänpolut ja taustat olivat sidoksissa tutkittavien ajatuksiin ja ammatilliseen opettajuuteen, joten myös ne on otettu huomioon analyysissä.

4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi

Tutkimuksen teossa tutkijan on otettava huomioon ja kannettava vastuu monista eettisistä kysymyksistä. Eettinen tutkimus nojaa hyvään tieteelliseen käytäntöön. (Hirsjärvi ym. 2009, 23.) Tutkimus ja etiikka ovat siten hyvin läheisessä yhteydessä toisiinsa. Tutkimuksen tulokset vaikuttavat osaltaan eettisiin ratkaisuihin ja tieteen etiikassa eettiset näkökannat vaikuttavat tutkijan tieteellisiin ratkaisuihin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125–126.) Ihmistieteissä etiikalla on aina korostunut vaikutus tutkimukseen. Koska tutkimuksen kohteena on ihmisjoukko, on syytä pitää mielessä haastateltavien tilanne ja mahdolliset seuraukset unohtamatta kuitenkaan tutkimuksen perimmäistä tarkoitusta eli uuden tiedon löytämistä ja tutkittavan aiheen kehittämistä. Tutkijalla on eettinen vastuu tutkimustyöstään monelle eri taholle, kuten tieteelle, yhteiskunnalle ja tutkimuskohteelle. Tutkijalla on velvollisuus kertoa ihmisille, jos tutkimuksessa on käynyt ilmi heidän hyvinvointiaan uhkaava asia. Eettisyys tulee esille etenkin siinä, että tutkijan tulee kohdella tutkimuskohteitaan ihmisarvon mukaisesti. (Grönfors 1982, 189.) Tutkija sitoutuu tutkimusta tehdessään arvoihin, sillä arvojen kautta pyritään ymmärtämään tutkittavia ilmiöitä. Tulokset ovat siten ehdollisia, aikaan ja paikkaan sidottuja. (Hirsjärvi ym. 2009, 161.)

Tutkimuksessani olen pyrkinyt ottamaan huomioon haastattelemani opettajaopiskelijoita siinä, miten ja mitkä jotkin esimerkit tai asiat olen raportoinnissa esittänyt, kuitenkaan muuttamatta tai salaamalla asioiden sisältöä. Tämä on tuntunut ajoittain haastavalta, sillä juuri esimerkeissä on tullut tärkeitä asioita esille, mutta samalla myös hyvin yksityiskohtaista tietoa haastateltavien elämästä. Tutkija lupaakin yleensä tutkittavalle huolehtivansa hänen anonymiteettinsä pysyvyydestä. Tarkoituksena on, että haastateltavan henkilöllisyys pysyy salassa ja sitä ei voi tutkimuksesta päätellä, jolloin tutkittavan on helpompi kertoa todellisia ajatuksiaan pelkäämättä, että ne yhdistetään julkisesti häneen (Keats 2000, 29). Tämän vuoksi olen pyrkinyt välttämään turhia yksityiskohtia, jotka viittaisivat henkilöön, mutta jotka eivät vähentäisi tutkimuksen sisällön luotettavuutta, sekä kiinnittänyt huomiota siihen miten asian esitän, kuitenkin niin, että tutkimuksen luotettavuus ja merkitys säilyy. Tutkimuksen perustarkoituksena on tuottaa uutta tietoa ja ymmärrystä asioista, mutta jos asioita liikaa peitellään tai varjellaan, ei tuloksena ole totuudenmukainen tutkimus. Näin ollen tutkija on itse vastuussa rajojen vedosta, tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan käsitellä eettisyyden ja totuuden pohdinnan lisäksi myös käsitteiden validiteetti ja reliabiliteetti kautta. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkija tutkii sitä, mitä pitikin. Tällöin tutkimusta voidaan pitää myös tieteellisenä (Grönfors 1982, 11). Reliabiliteetti

sen sijaan pohtii tutkimuksen toistettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Reliabiliteetti tulee esille tutkimusetiikassa ja luotettavuudessa siinä, että tutkimukseni on mahdollista toistaa samoin menetelmin ja samalla tavalla. Eri tieteenalojen ja niiden erilaisten tutkimustapojen välillä on suuriakin eroja, kuitenkin kaikki tieteellinen tutkimus tähtää järjestelmällisesti selvitettyihin ja hyvin perusteltuihin tutkimustuloksiin (Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 11). Sen vuoksi raportoinnin merkitys tutkimukseni teossa on yksi luotettavuudelle keskeisemmistä asioista. On tärkeää, että tutkijana kerron ja selitän tarkasti tutkimuksessani oman tutkimusprosessin kulun rehellisesti ja yksityiskohtaisesti aina ratkaisujen syistä omiin johtopäätöksiin. Tällä tavoin tutkimukseni valinnoilla, ratkaisuilla ja menetelmillä on perustelunsa. Myös tutkimusprosessin ajattelun ja oppimisen prosessi sekä tutkimuksen kohde tulee näin näkyväksi. Raportoinnin tarkkuus ja vedetyt johtopäätökset ovat osoitus tutkijan tutkimusprosessin etenemisestä ja pyrkimyksestä tehdä uusia löydöksiä.

Tutkimusta tehdessäni luotettavuuteen liittyvät asiat ovat olleet jatkuvasti pohdinnan alla ja ovat olleet tärkeitä, sillä ihmistieteissä niillä on suuri painoarvo. Myös oman tutkimuksen reflektointi ja arviointi liittyy osaltaan tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkimukseeni osallistuminen oli kaikille opettajaopiskelijoille vapaaehtoista. Haastattelut toteutuivat hyvässä ja avoimessa ilmapiirissä ja sain paljon materiaalia käsiteltäväksi. Tutkimukseni haastavimmiksi alueiksi osoittautuivat teoreettinen pirstaloituneisuus sekä materiaalien ja teemojen paljous. Tutkimukseni alussa ammatillisen huippuosaamisen teorian niukkuus sekä muiden teemojen hajanainen sijainti vaativat aikaa ja pohdintaa, jotta sain niistä muodostettua yhtenevän ja kattavan kirjallisuuteen perustuvan teoriapohjan. Tutkimusaineistosta haastavinta oli löytää olennaisimmat asiat aiheelleni ja saada kaikki teemat liittymään pääteemaan ja asettumaan hierarkisesti oikeille paikoilleen niin, että teksti etenee sujuvasti.

Tutkimukselle keskeistä, jo aiheen valinnassa, on tutkimuksen merkittävyyden pohtiminen (Hirsjärvi ym. 2009, 25). Tutkimuksessani merkittävyys muodostuu selvittämällä lahjakkuuteen liittyviä käsityksiä, jolloin voidaan kartoittaa tämän hetkistä suhtautumista lahjakkaisiin ja lahjakkaiden opetukseen. Myös konkreettiset menetelmät ja vertaistuki voivat auttaa opettajia opetuksen kehittämisessä. Ajankohtaisen tutkimustiedon avulla on mahdollista niin opettajan kuin muidenkin muuttaa tai vahvistaa omia käsityksiään sekä uudistaa omaa toimintaansa. Tässä tutkimuksessa haasteena oli erottaa haastattelemi opettajaopiskelijoiden henkilökohtaiset mielipiteet huippuosaamiseen suuntautuvan koulutuksen luomista ajattelutavoista. Heidän lahjakkuuskäsityksiään ja asenteitaan suhteessa kaikkiin ammatillisiin opettajaopiskelijoihin ei voida täysin yleistää. Haastateltavat kuitenkin nostivat lahjakkuuteen liittyen esille myös kriittistä

ajattelua, mutta he olivatkin pohtineet lahjakkuuteen ja lahjakkaiden opetukseen liittyviä asioita suhteessa enemmän, osana opintojaan. Tämä on saattanut osaltaan vaikuttaa asenteiden positiivisuuteen, vaikka haastatteluissa usein ilmenikin ero haastateltavan oman henkilökohtaisen asenteen ja koulutuksesta peräisin olevan ajattelutavan välillä. Haastattelu menetelmänä mahdollisti tätä erottelua lisäkysymysten tai täsmennysten kautta. Haastattelu on kuitenkin aina kontekstisidonnaista, jolloin tulosten yleistettävyyttä pitää pohtia realistisella tasolla (Hirsjärvi ym. 2009, 207). Saadaksesen lisää tietoa asenteista olisi varmasti ollut hyödyllistä tutkia myös toista ammatillisten opettajaopiskelijoiden ryhmää, jotka eivät ole olleet yhteydessä ammatilliseen huippuosaamiseen. Tällöin ryhmien asenteita ja mielipiteitä olisi voinut verrata ja muodostaa kokonaiskäsitystä. Tämän tutkimuksen ja resurssien puitteissa olen kuitenkin keskittynyt vain yhteen ryhmään. Tutkimukseni nostaa esiin tietyn pienen heterogeenisen ryhmän ajatuksia lahjakkuudesta ja lahjakkaiden opetuksesta ammatillisessa kontekstissa. Sitä ei voida yleistää kaikkiin opettajiin tai edes ammatillisiin opettajiin, mutta se antaa viitettä oman kontekstinsa pohjalta ammatillisten opettajien asenteista lahjakkaiden opetusta kohtaan. Samalla se avaa ammatilliseen huippuosaamiseen kytkettyjä esioletuksia, asenteita ja mielipiteitä niiltä, jotka pääsevät seuraamaan tai osallistumaan läheisesti huippuosaamisen toteutukseen ammatillisessa koulutuksessa.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Teemahaastattelun kautta tutkimuksen suuret teemat ovat rakentamassa myös tulososion runkoa. Hyödynnän luvussa kuitenkin myös aineistosta esiin nousevia teemoja. Ensimmäinen alaluku käsittelee niitä opetusmenetelmiä, joita ammatilliset opettajaopiskelijat käyttävät ja hyödyntävät opettaessaan lahjakkaita sekä merkityksiä, joita ammatilliset opettajaopiskelijat antavat lahjakkaiden opetukselle. Toisessa alaluvussa tarkastelen ammatillisten opettajaopiskelijoiden käsityksiä lahjakkuudesta ja ammatillisesta huippuosaamisesta sekä lahjakkaita opiskelijoista. Lopuksi tulkiten tuloksia ammatillisen opettajuuden ja siihen liittyvien teemojen näkökulmasta.

Tuloksiin on kirjattu kursivoituina ja sisennettyinä ne suorat esimerkkilainaukset, jotka on otettu haastatteluista. Esimerkkejä on muokattu lukemisen helpottamiseksi, mutta niin, ettei mitään asiasisällölle ominaista ole poistettu. Lainauksen perässä on suluissa koodi, jolla voi seurata tietyn haastateltavan vastauksia ja käsityksiä. Lisäksi se on apukeino myös tutkijalle itselleen, jotta kyseiseen kohtaan on helppo palata. Haastattelut on jaettu kirjaimiin A-F. Joissain lainausesimerkeissä lauseen alussa tai keskellä on merkki – –, joka tarkoittaa sitä, että esimerkki alkaa keskeltä puheenvuoroa tai että välistä on poistettu jokin osio. Tämä osio ei ole liittynyt havaintoesimerkkiin tai se on jätetty pois anonyymiyden takaamiseksi, eikä ole ollut olennainen osa esimerkkiä. Haastateltavien sitaateissa on lisäksi käytetty alleviivausta, kun sanaa tai lausetta korostetaan, kolmea x-kirjainta, kun sanasta ei ole täyttä varmuutta tai siitä ei ole saanut selvää, sekä sulkujen välissä olevaa kolmea pistettä merkitsemään taukoa.

5.1 Opetusmenetelmät

Tässä luvussa tarkastelen ammatillisten opettajaopiskelijoiden lahjakkaiden opetuksessa käyttämiä menetelmiä sekä oppimisen ja opetuksen edistämiseen tuotettuja ideoita, keinoja ja muita tekijöitä, kuten esimerkiksi lahjakkaan tunnistamista opiskelijoiden joukosta. Tarkastelen myös ammatillisten opettajaopiskelijoiden asenteita lahjakkaiden opetukseen ja heidän antamiaan merkityksiä lahjakkaiden opetukselle suhteessa omaan työhönsä.

5.1.1 Lahjakkaiden opetuksessa käytettävät menetelmät

Tarkasteltaessa lahjakkuutta ja lahjakkaita opettajan näkökulmasta, tullaan opettajuuden kannalta tärkeään kysymykseen siitä, miten opettaja voi oman ammatillisen asiantuntijuutensa kautta

vaikuttaa lahjakkaiden opetukseen. Kaikki haastattelemani ammatilliset opettajaopiskelijat tuottivat lukuisia erilaisia keinoja ja ideoita lahjakkaiden opetukseen. Lahjakkaiden opetus on opetuksen rikastuttamista monin eri tavoin. Opettajalla on mahdollisuus esimerkiksi muuntaa opetusjärjestelyjä, kuten ryhmäjakoja ja opiskelun nopeuttamista. (Uusikylä 1994, 164.)

”Mut siinä sit mun mielestä, on kans se, missä osataan sitten punnita se opettajan semmonen ammattitaito, et osaa löytää ne alaan liittyvät haasteet.” (F)

Työssäoppimisen hyödyntäminen näkyi selvästi opettajaopiskelijoiden menetelmissä. Se olikin yksi suosituimmista keinoista edistää lahjakkaiden opetusta. Ammatilliset opettajaopiskelijat tarjosivat lahjakkaille opiskelijoille usein laajennetun työssäoppimisen mahdollisuutta. Laajennetun työssäoppimisen lisäksi lahjakkaita opiskelijoita kannustettiin harjoitteluun ulkomaille. Edellytyksenä oli kuitenkin se, että opiskelija omaa tarvittavat sosiaaliset kyvyt ja palvelee lahjakkaan omia intressejä ja toiveita. Kolmantena työssäoppimisen hyödyntämisen vaihtoehtona tuli esille ohjaaminen haasteellisempaan firmaan tai yritykseen, jossa korostetaan tai tarvitaan korkeaa osaamista. Ammatilliset opettajaopiskelijat antoivat työssäoppimiselle hyvin tärkeän merkityksen lahjakkaan opetuksessa ja sitä käytettiin lahjakkaan opetuksen tukemisen ja kehittämisen keinona.

” – – siis ammatillisella puolella mä, että se on työssäoppimisen, laajennetun työssäoppimisen kautta. Et, jos sä aattelet, et se on hyvin lahjakas ja osaa esimerkiks ne teoria-aineet helposti ja hänellä on vahva osaaminen siellä, niin niinku haasteellisempiin työtehtäviin ja sitä kautta kehittää hänen lahjakkuutta.” (E)

” – – ku et mä yritän, et esimerkiks oma ryhmäkin, ni siel on viis semmosta hyvää tyyppiä, ni mä yritän vaan järjestää niille, et ne sais lisää työssäoppimisaikaa. Et niil ois enemmän työssäoppimista, koska ne on niinku tavallaan taidoillaan ja tunnollisella koulunkäynnillään ja suoritetuilla kursseillaan jo ansainnu sen.” (B)

Työpaikkojen eduksi opettajaopiskelijat laskivat myös ajantasolla olevat käytännön laitteet ja välineet, jolloin työn harjoittelu tapahtuu reaaliaikaisesti ja opettaa opiskelijoita työhön, jota opiskelija oikeasti ammatissaan tulee tekemään. Koulujen haittapuoleksi he näkivät juuri sen, miten opetustilat, välineet tai materiaalit eivät olleet aina ajankohtaisella tasolla. Tähän oli kuitenkin osissa haastateltavien oppilaitoksissa panostettu.

”Ja just semmonen, et se ei rajota se opiskeluympäristö jotain, et sen takia kouluympäristö on vähän huono, koska siellä ne laitteet on aina vähän jälkeen jääneet ja muuta.” (D)

”Meillä on laboratoriot rakennettu kaikille sen mukaan eli meillä on joka osa-alueelle oma laboratorio. – – Meillä on kaikesta hydraulikkaa, (xxx) kaikki uusimmat laitteet siinä koko ajan.” (A)

Eräs ammatillisten opettajaopiskelijoiden käytetyimmistä menetelmistä lahjakkaiden opetuksessa oli ryhmäjaot. Opettajaopiskelijat suosivat erilaisten ryhmien muodostamista osaamisen tason mukaan. Heidän mielestään ryhmäjaon avulla on mahdollista yksilöllistää opetusta sekä tarjota ryhmän ja yksilöiden osaamisen mukaista opetusta ja tehtäviä. Lahjakkaat saavat enemmän, kun ovat toisten lahjakkaiden tai jopa paremmin osaavien seurassa. Tämä luo puolestaan motivaatiota. Ryhmäjaolla on mahdollista tarjota lahjakkaalle mahdollisuus vuorovaikutukseen ja yhdessä oppimiseen toisten lahjakkaiden kanssa (Kirk, Gallagher, Anastasiow & Coleman 2006, 355).

”Ni sen takii meillä on ne ryhmätyöt. Eli perusjätkille pannaan harjottelemaan perusasioita, toiset tekee jotain muuta ja lahjakkaat tekee sitten erikoista.” (A)

Ryhmätöiden ohella erilaiset tehtävänannot olivat opettajaopiskelijoiden suosimia keinoja ottaa lahjakkaat huomioon opetuksessa. Opetussuunnitelmaan sisältyvän tehtävän rikastuttamisella lahjakkaalle soveltuvammaksi, opettaja mahdollistaa aiheeseen syvemmin tutustumisen ja oppimisen. Opetussisältöjen muuttaminen on helpompaa opettajalle, sillä ei tarvitse kehittää kokonaan uutta opetettavaa. (Kirk ym. 2006, 362–363.) Haastattelemani opettajaopiskelijat antoivat lisätehtäviä tai mahdollisuuden tehtävän itsenäiseen suorittamiseen. Yksi opettajaopiskelija kuitenkin kritisoi lisätehtävien antamista, koska hänestä lahjakkaille ei kuulu antaa enempää tehtäviä kuin muillekaan, mutta että tehtävien suoritustapaa tai aihetta tulisi kuitenkin muokata opiskelijoiden tarpeen mukaan. Tehtäviin liittyen opettajaopiskelijat korostivat vastuun antamista, haasteellisuutta ja vaativia, laajempia tehtäviä lahjakkaille opiskelijoille. Myös Cliff Denton ja Keith Postlethwaite (1985, 146) painottavat opettajan panostusta sellaisen opetuksen järjestämiseen, jossa opiskelijoille tarjotaan korkeatasoisia ja yksilöllistettyjä haasteita, vaikka se veisi aikaa muilta rutiinitoiminnoilta.

” – – ja sitten niille lahjakkaille pitää antaa tietysti se, että ne saa tehdä itsenäisiä töitä enemmän eli se on tärkeä pointti, niille annetaan enemmän vastuuta eli me vastuutetaan, ne kantaa sitä, ne huolehtii myös muista opiskelukavereista, opettaa heitä.” (C)

Kuten jo äskeisessä esimerkissä on mainittu, pitivät opettajaopiskelijat tärkeänä keinona opettaa lahjakkaita kehottamalla heitä auttamaan ja opettamaan muita. Apuopettajana toimiessaan lahjakkaat oppivat kantamaan vastuuta ja syventävät omaa tietämystään asiasta, sillä oma

osaaminen ei vielä tarkoita sitä, että osaisi opettaa muita.

” – – et mä oon enemmän ehkä nyt yrittäny käyttää niitä lahjakkaita hyväkseen, tavallaan ryhmiä siellä, että menkää sinne, että laskette yhdessä tai sit sanonu sille lahjakkaalle, et autappa muita. Et neuvoppa vähän, et auta mua. Et sitä on pystyny sillä tavalla käyttää hyväkseen, et he vielä syventää sitä osaamistaan, kun he miettii, et mitenkä he sais ne kaverit laskemaan niitä asioita tai tekemään.” (E)

Kun ammatilliset opettajaopiskelijat miettivät oppimisympäristöä, joka tukisi parhaiten lahjakasta opiskelijaa, he nostivat esille haasteellisen ja monipuolisen oppimisympäristön. Haasteellisuuden ja monipuolisuuden lisäksi kehittävän oppimisympäristön tulisi heidän mukaansa olla myös innostava ja kannustava. Erilaisten oppimisympäristöjen kautta opettaja pyrkii saamaan opiskelijan mahdollisimman suoraan vuorovaikutukseen opittavan asian kanssa. Uudenlaiset oppimisympäristöt tarjoavatkin aina jotakin uutta opittavaa. Erilaisissa oppimisympäristöissä opettaja ei ole pelkästään tiedon jakaja, vaan myös ohjaaja ja tuki. (Majuri & Helakorpi 2010, 125.) Oppimisympäristön tulisi olla myös turvallinen ja rauhallinen, eikä sen tarvitse olla sen erilaisempi kuin muillakaan opiskelijoilla. Oppimisympäristön vaihtelu rikastuttaa kaikkia opiskelijoita ja sen avulla voidaan esimerkiksi toteuttaa erilaisia yhteistyökuvioita eri firmojen kanssa, jolloin oppimisympäristö voi tarjota uudenlaisia oppimiskokemuksia.

”No mä luulen, et kaikkia oppijoita tukee parhaiten sellainen rauhallinen oppimisympäristö. Ja sit tietysti totta kai sen lahjakkaankin täytyy kokea, et se oppimisympäristö on turvallinen, et hänet hyväksytään sellaisena kuin on. En mä usko, et sen lahjakkaan oppimisympäristön tarvii olla sen erilaisempi kuin muidenkaan. Toki, jos oppilas on lahjakas, niin hän varmasti saa sen saman opin sieltä, vaikka se ei olis niin rauhallinen se oppimisympäristö. Hänen on silti helppo hahmottaa se asia, jos hän on siinä hyvä, et hän niistä häiriöistä huolimatta pystyy siihen. Totta kai hänen täytyy saada ehkä enemmän niitä asioita, enemmän harjoitteita, vähän vaikeempia, haastavampia harjoitteita, mut en mä nää, et sen ympäristön tarvis olla. Ehkä lahjakkaan on helpompi kehittyä ympäristössä, jossa on muita lahjakkaita tai parempia.” (E)

”Mut sitten kun puhutaan tästä oppimisympäristöstä niin taas mä ottasin sen opettajan ammattitaidon ja villin mielikuvituksen käyttöön. Elikkä sit tarvii vaan osata hakee niitä oikeenlaisia ja haastavia, monipuolisia yhteistyökumppaneita kenen kans päästään tekeen töitä.” (F)

Ammatillisten opettajaopiskelijoiden mukaan opetuksen tason pitäisi vastata lahjakkaan taitoja. He näkivät tason nostamisen tai tasoryhmien muodostamisen hyvänä lahjakkaan opetuksen tukemisen keinona. Taso olisi aina nostettava opiskelijan osaamisen ja tarpeen mukaan. Tällöin opetussisällön taso on lahjakkaille korkeampi, mikä olisi keskiverto opiskelijalle hyvin haastavaa, vaikeaa tai mahdotonta ymmärtää (Kirk ym. 2006, 363).

” – – teetättämällä aina vaan vaativampaa ja vaativampaa ja vaativampaa ja vaativampaa mennään niinku, koko aika nostetaan sitä rimaa.” (F)

”Ja nyt me tehtiin ehkä näihin lahjakkaisiin liittyen tavallaan, että vois heittää sinne, kuulostaa hyvälle, tehtiin sellanen ratkasu nyt tulevaisuuden varalle, alkaa nyt seuraavassa haussa. Meillä on tasokokeet eli meillä on pääsykoe meidän tuleville opiskelijoille.” (C)

Osa haastateltavista pohti myös yleisesti opiskelijoiden osaamisen tason laskua. Opettajaopiskelijat olivat sitä mieltä, että opiskelijoiden taso on selvästi laskenut ja heikompi, mitä aikaisemmin, mikä sinällään asettaa haasteita opettajan työn arkeen ja vaikeuttaa lahjakkaiden opetukseen panostamista. Tällöin suurin osa ajasta menee heikompien opettamiseen. Tämän opettajaopiskelijat kokivat faktana arjessa. Jo 1960-luvulla Robert De Haan ja Robert Havighurst (1961, 207) kirjoittivat opettajien huolista lahjakkaiden opetuksen suhteen. Silloinkin opettajan aika opetustilanteessa meni heikompien auttamiseen ja järjestyksen ylläpitämiseen. Tämä näyttääkin olevan kautta aikain ollut ongelma lahjakkaiden opetuksessa.

Yksi ammatillisten opettajaopiskelijoiden suosimista menetelmistä oli motivoiminen. Motivoimiseen opettajaopiskelijat käyttivät erilaisia motivoinnin keinoja, kuten kannustamista itseohjautumiseen, haastamista haastavampiin tehtäviin ja hypetystä eli ammatillisen itsetunnon ja kunnianhimon nostamista innostamalla ja kannustamalla.

”Ei se on siis tommosen lahjakkaan, lahjakkaanhan opetus perustuu siihen, että kuinka hyvin sä niinkun ruokit sitä sen omaa mielenkiintoa siihen ja sitten se löytää ne vastaukset niinkun itse. Siis sillohan se kaikista parhaiten oppii, ku sille ei tarjota niitä vastauksia, vaan se joutuu etsimään ja löytämään ne itse, mun mielestä ainakin.” (D)

Ammatilliset opettajaopiskelijat käyttivät myös palkitsemista lahjakkaiden opetuksessa. Lahjakasta opiskelijaa palkittiin esimerkiksi paremmilla arvosanoilla haastavimmista tehtävistä tai hyvästä suorituksesta esimerkiksi niin, että kun on suorittanut kaikki tarvittavat kurssit, pääsee osallistumaan erilaisille retkille. Nämä retket ovat itsessään opetukseen kuuluvia ja niiden

järjestelystä, sisällöstä ja toteutuksesta vastasivat retkelle osallistuvat opiskelijat itse. Tämä palkitsemistapa koettiin antoisaksi ja hyväksi keinoksi motivoida opiskelijoita tekemään tarvittavat tehtävät ja suorittamaan kurssit sekä oppimaan asioita miellyttävällä ja tiedostamattomalla tavalla. Yksi palkitsemisen keinoista oli myös päästäminen pois aikaisemmin tunneilta, kun tehtävä oli valmis. Tätä keinoa käytettiin toisinaan, sillä sen avulla saatettiin motivoida myös muita opiskelijoita tehokkaampaan työskentelyyn.

”Et heidän pitää tavallaan kokea saavansa jotain erikoista sen eteen, että ne tekee sitä arkista puurtamista. Tavallaan ne voi palkita jollain erikoisen hyvällä harjoituksella, käytännön tekemisellä, mistä ne pitää eli tällasta käytän myös paljon.” (C)

Lahjakkaiden opetuksen menetelminä opettajaopiskelijat käyttivät myös erilaisia vierailuja. Näitä olivat esimerkiksi vierailut toisiin oppilaitoksiin, yrityksiin ja firmoihin, joita käytettiin oppimisen ja kiinnostuksen edistämiseksi. Vierailujen avulla opiskelijat saivat lisää tietoa itse käytännön työstä ja kyseisestä ammatista. Vierailut koskivat kaikkia opiskelijoita. Tehokkaaksi havaittiin etukäteen pohditut kysymykset vierailukohteisiin. Vierailut vaativat opettajalta kekseliäisyyttä ja yhteistyötä yritysten kanssa.

”Jopa se, että mennään hattu kourassa toiseen oppilaitokseen. Saaraaks me kokeilla tota, saaraaks me harjotella toi? Tehdään vierailuja.” (F)

Myös Gary Davis ja Sylvia Rimm (1989) ovat käsitelleet lahjakkaiden opetuksessa samankaltaisia menetelmiä, kuten ryhmäjakoja ja lisätehtäviä. Lahjakkaille opiskelijoille tarjotaan haastavampaa tehtävämateriaalia, räätälöityjä ryhmäjakoja, opetusluokkien resurssien rikastamista sekä erilaisia projekteja. Lisäksi he ovat muodostaneet June Coxia, Neil Danielia ja Bruce O. Bostonia (1985) mukaillen lahjakkaiden opetuksen pyramidimallin. Pyramidi koostuu kolmesta erilaisesta opetusmallista: 1) luokassa annettavasta erityisopetuksesta, johon kuuluvat esimerkiksi erilaiset ryhmäjaot ja lisätehtävät, 2) erityisluokkaopetuksesta kokonaisuutena ja 3) erityiskouluissa erityistarpeet huomioivasta opetuksesta. (Davis & Rimm 1989, 169–170.)

Taulukko 1 esittää kokoavasti ammatillisten opettajaopiskelijoiden omassa opetuksessaan käyttämiä menetelmiä ja ideoita lahjakkaita opiskelijoita varten.

Taulukko 1. Ammatillisten opettajaopiskelijoiden käyttämiä menetelmiä lahjakkaiden huomioon ottamiseen opetuksessa.

Menetelmiä lahjakkaiden huomioon ottamiseen ja opetukseen	
TYÖSSÄOPPIMINEN	Laajennettu Ulkomailla Haasteellisempi kohde
RYHMÄJAKO	Osaamisen mukaan
TEHTÄVÄT	Lisätehtävät Itsenäisesti suoritettavat Haastavammat, laajemmat
”APUOPETTAJA”	Opettaa muille Neuvoo, auttaa muita
TILOJEN, LAITTEIDEN, VÄLINEIDEN, TIEDON AJANKOHTAISUUS	Uudistetut, nykyaikaiset Kohtaa työelämän
OPPIMISYMPÄRISTÖ	Turvallinen, haastava, monipuolinen, innostava, kannustava Samanlainen kun muillekin
TASON NOSTAMINEN	Osaamisen tasolle ja yli Tasoryhmät, tasokoe, pääsykoe
MOTIVOINTI	Hypetys, kannustus, haastaminen, tiedon etsiminen
PALKITSEMINEN	Arvosanalla Mielekkäällä tehtävällä; retket Aikaisemmin pois tunnilta
VIERAILUT	Yritysvierailut Retket Toiseen oppilaitokseen

5.1.2 Lahjakkaan opiskelijan tunnistaminen

Lahjakkaan opiskelijan potentiaaliin vastaaminen edellyttää lahjakkaiden ja heidän taitojensa tunnistamista sekä ymmärrystä niiden kehittämisestä (Freeman ym. 1995, xii). Lahjakkaan opiskelijan tunnistaminen luokasta on opettajille keskeinen väline lahjakkaan opiskelijan huomioon ottamisessa. Ilman taitojen tunnistamista opiskelijat näyttäytyisivät vain yhtenä suurena ryhmänä opettajalle. Tunnistamisen kautta opettaja voi yksilöllistää opetustaan mahdollisuuksiensa mukaan. Ei ole kuitenkaan mitään universaaleja yhteisiä lahjakkuuden piirteitä tunnistamista varten (De Haan & Havighurst 1961, 38). Tässä tutkimuksessa haastateltujen ammatillisten

opettajaopiskelijoiden mukaan lahjakkaiden tunnistaminen on suhteellisen helppoa riippumatta siitä, miten kauan on opettajana työskennellyt. Heidän käsityksensä lahjakkaan opiskelijan tunnistamisesta on sidoksissa pitkälti opettajan havainnointiin opiskelijoistaan.

”Noh kyllähän sen, helppoahan ne on sieltä tunnistaa sieltä joukosta, et eihän se. Ku vähä tota, kyllähän sen nyt huomaa sieltä ihan niinku yleisestä opiskeluinnohkuudesta ja siitä, että kuinka kun niitä pistää vähän vastaileen ja tekemään kaikkee, et kyllähän sen huomaa –.” (D)

Jokainen opettajaopiskelija kertoi usean eri tunnistamisen tavan. Näistä tavoista useammin mainittiin lahjakkaan käytännön osaaminen. Lahjakas tunnistetaan siten hyvistä käytännön taidoista eli lahjakas opiskelija osaa tehdä asioita ja käsitellä tarvittavia välineitä jo hyvin.

”Homma niinku käy siltä.” (E)

”Ja tietysti sit tää käytännön osaaminen yleensä on valmiiks jo hyvällä tasolla. Mä puhun aika paljon täst käytännön osaamisesta tai tämmösest salityöskentelystä, koska mun, niinku sanoin, ni mä yritän viedä tavalla tai toisella sen homman, hyvin paljon sinne pajan puolelle.” (B)

Yhtenä tunnistamisen keinona opettajaopiskelijat pitivät lahjakkaan kysymyksiä kyselemistä ja kiinnostuksen osoittamista asioita kohtaan. Myös asioiden kyseenalaistaminen ja opettajan haastaminen nähtiin olevan keino lahjakkaan tunnistamiseen.

”No siis se kysyy järkeviä ja ihmettelee, kyseenalaistaa.” (B)

Muiksi lahjakkaan tunnusmerkeiksi opettajaopiskelijat mainitsivat opiskeluinnohkuuden ja asioiden nopean omaksumisen. Opettajaopiskelijat tunnistavat siten lahjakkaan opiskelijan oman toimintansa havainnoinnin kautta. Lahjakas opiskelija tunnistetaan siten pääasiassa opiskelijan oman aktiivisen ulosannin ja tekemisen avulla.

5.1.3 Lahjakkuus ja lahjakkaat opettajien asenteissa ja toiminnassa

Kaikilla ammatillisilla opettajaopiskelijoilla oli positiivinen käsitys lahjakkaiden opetuksesta. He olivat yhtä mieltä siitä, että lahjakkaita olisi hyvä ottaa huomioon ja heidän opetustaan olisi tuettava erilaisin keinoin mahdollisuuksien salliessa. Opettajalla on suuri merkitys lahjakkaan opetuksessa. Olemalla vastaanottavainen opiskelijan tarpeita kohtaan, hän auttaa ja tukee opiskelijaa oppimisessa. (De Haan & Havighurst 1961, 207–208.)

”No mä oon sitä mieltä, tai mä olin silloin peruskoulussa, kun oli tasoryhmät. Niin mun mielestä se on ehdottomasti hyvä asia. Et tota mä en ollenkaan usko siihen, että tää yhteiskunta menis jotenkin huonommaksi sen varten että ne lahjakkaat sais sitä opetusta, kun ne tarvitsee.” (E)

Opettajaopiskelijoille lahjakkaan opiskelijan opettaminen näyttäytyi osaltaan helppona. Lahjakkaat opiskelijat tekevät tehtävät ilman suurempia ongelmia, eivätkä tarvitse neuvomisessa ja ohjaamisessa niin paljon opettajan aikaa. Tältä osin lahjakkaiden opetus nähtiin helppona, mutta se myös edellyttää lisätehtävien laatimista, joka osaltaan lisää opettajan työmäärää.

”– – eli siis tota niinku mä käsitän taas opettamisella tän ammatti eli erikoiskoulutuksen, ni lahjakkaalle voi antaa tehtävän tehdä, ni se tekee sen. – – siis semmosienhan opettaminen on helppoo, sanonkohan sen niin päin.” (A)

Erityisopetukseen viitaten kaikki opettajaopiskelijat yhtä lukuun ottamatta kertoivat katsovansa erityisopetuksen olevan joko hyvä tai erittäin hyvä asia. Erityisopetukseen toivottiin kuitenkin lisäresursseja.

”Olis, se ois todella hyvä ja mä lähtisin siihen mukaan.” (F)

”On, jos siihen on sitten oma opettajansa. Koska se ongelma vähän on, että ku ne viistoista luokassa on sit jotain muuta, ni tota, aika vaikee sitten, ku et huomio menee niihin.” (B)

Vain yksi opettajaopiskelija näki erityisopetuksen voivan aiheuttaa eriarvoisuutta opiskelijoiden kesken. Hän esitti käytännön esimerkin, jossa opiskelijat olivat aluksi samalla luokalla ja eriytyneet myöhemmässä vaiheessa. Muut olivat kokeneet olevansa vähäpätöisempiä. Myös opettajan käytöksellä oli ollut vaikutusta tähän tapahtumaan.

”No ei sekään oo sitten hyvä ratkasu ainakaan silleen, et jos on samalla luokalla, koska se aiheuttaa sitä eriarvoisuutta. Eli tota niin, meillä nyt on esimerkkinä ollu tälleen, et meillä osa oppilaista suorittaa ton yhdistelmäajoneuvo-kortin ja sinne on tavallaan päässy semmoset lahjakkaat ja hyvät tähän asti ja sitten ne jossain vaiheessa eriytyy et on se niin sanottu yhdistelmäryhmä ja muut. Ja tavallaan ne muut kokee olevansa vähäpätöisempiä. Myöskin aikasempi opettaja on ruokkinu sitä tunnetta, että tavallaan niitä on pidetty heikompina.” (C)

Ammatillisten opettajaopiskelijoiden mielestä panostus lahjakkaisiin on liian pientä. Erityisopetuksen ja aikuiskoulutuksen puolella lahjakkaiden opiskelijoiden huomioon ottaminen ja

opetus nähtiin sen sijaan helpompana toteuttaa ja toimivana kokonaisuutena, kun taas toisen asteen ammatillinen koulutus ei opettajaopiskelijoiden mukaan tarjoa juurikaan mahdollisuuksia lahjakkaiden huomioon ottamiseen. Se jää ainoastaan opettajan vastuulle.

”No tuolla ammattikoulu-maailmassa tällä hetkellä ni panostus lahjakkaisiin opiskelijoihin on liian pientä. Se on hyvä, että niitä on, mutta tällä hetkellä tää vielä menee jonkin verran siihen, että me tuotetaan semmosta tasasta massaa. Ja ittee vähän harmittaa se, että pitäis olla mahdollisuus erikoistua enemmän, näillä lahjakkailla. Eli mukava on työskennellä, mukava opettaa, mutta ammattikouluissa, en pysty sanoon kaikista kouluista, mutta jotenkin mä koen, ettei oo tarpeeks annettavaa. Eli liikaa voimavaroja käytetään tällä hetkellä sinne toiseen päähän.” (C)

Opettajaopiskelijat kritisoivat voimavarojen käyttöä juuri heikompien tai ei-motivoituneiden opetukseen. He kokivat, että aika ja resurssit menevät lähes kokonaisuudessaan heikompien tai vastahakoisten opiskelijoiden opettamiseen, jolloin lahjakkaat jäävät pitkälti oman omatoimisuutensa ja yksilöllisen suorituksensa varaan. Ammatillisella puolella lahjakkaiden opetus tulisi mahdollistaa ja sinne tulisi ylipäättänsä valikoida opiskelijat kiinnostuksen, osaamisen ja aktiivisuuden mukaan.

” – – niin kyl se vaan vierähtää se hetki pidemmäks niiden luona, jotka ei osaa, kun niiden luona, jotka osaa. Kyl se vaan on ihan karu tosiasia.” (E)

”Toisen asteen koulutus on vapaaehtonen. Et minkä takia siellä sitten tuhлата muitten voimavaroja ja aikaa.” (F)

Ammatilliset opettajaopiskelijat esittivät erilaisia ratkaisuja nykyiseen koulutusnäkökulmaan. Yhtenä ratkaisuna nähtiin tasoryhmät, joiden mukaan opiskelijat jaettaisiin. Opettajaopiskelijat ratkaisisivat asian esimerkiksi perustamalla lahjakkaiden luokan tai erilaisia kerhoja. Myös mahdollinen ”tukiopetus” lahjakkaille tai opiskelijoiden eriyttäminen eli räätälöinti jonkin tietyn firman tai yrityksen tarpeiden mukaiseksi toimivat ratkaisuehdotuksina.

”Et mä uskon siihen, et pitäis olla ne tasoryhmät ja tavallaan silloin mä oon sitä mieltä, että myöskin ne heikommat sais silloin sellasta, kun ne tarvitsee. Et nyt mennään sen keskiverron mukaan, et tehdään sellasta opetusta, kun suurin piirtein suurin osa porukasta ymmärtää. Lahjakkaat jää vähän ulkopuolelle ja sit ne heikommat putoaa vähän ulkopuolelle. Ja sit jos on erityisopettaja tai sillä opettajalla on resursseja, niin se heikoin saa sitten tukiovetusta, mutta tässä systeemissä ne lahjakkaat vaan putoo vähän oman onnensa nojaan. Et ne kulkee siellä mukana ja

niistä ei tarvi kantaa huolta, kun niille voi antaa sen hyvän arvosanan muutenkin. Et ehdottomasti pitäis löytää systeemi, et ne saatais huomioitua.” (E)

”Et onks se sit et niille järjestetään oma kerho tai lahjakkaat sais tukiopetustunteja, kun saa heikommatki. Et miksei vois olla lahjakkaille tukiopetusta elikkä he sais, toki osa lahjakkaista on sit laiskoja, et ne ei viittis tulla ylimääräisille tunneille, mut tässä olis sit taas se tasoryhmien ratkasu, et olis useampi opettaja tai se opettaja pitäis useammassa ryhmässä, et jaettas ne ryhmät sitten sen mukaan.” (E)

”Se et pystyttäs paremmin niinku räätälöidä niitä lahjakkaita jonkun yrityksen tarpeisiin esimerkiks.” (C)

Ammatillisten opettajaopiskelijoiden suhtautuminen lahjakkaisiin opiskelijoihin ja heidän huomioon ottamisensa opetuksessa näkyi jokaisella positiivisena asenteena. Opetuksen tämän hetkisiin resursseihin he eivät olleet tyytyväisiä, sillä lahjakkaiden opetus vaatisi aikaa ja panostusta heikompien opetuksen lailla, mutta juuri heikompien auttaminen vie suurimman osan opettajan ajasta. Opettajaopiskelijoilla oli kuitenkin ajatuksia ja ideoita lahjakkaiden opetuksen panostamiseen, joita he toivoivat pystyvänsä joskus toteuttamaan. Se vaatisi kuitenkin suomalaisen koulutusjärjestelmän ja ajatusmaailman muuttumista.

5.2 Käsitukset lahjakkuudesta

Lahjakkuus ja siihen liittyvät tekijät ovat osa opetusmaailmaa ja sen diskurssia. Lahjakkaiden opetuksesta on usein hyvin vastakkaisia mielipiteitä. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat ammatillisten opettajaopiskelijoiden omat henkilökohtaiset käsitykset lahjakkuudesta ja sen suhteesta heidän omaan ammatilliseen opettajuuteensa. Keskeistä on siten se, millaisia merkityksiä opettajaopiskelijat antavat lahjakkaiden opetukselle ja ylipäätänsä millaiseksi ilmiöksi he käsittävät lahjakkuuden sekä miten he suhteuttavat sitä omaan työhönsä. Tässä luvussa tarkastelen ammatillisten opettajaopiskelijoiden käsityksiä ensin siitä näkökulmasta, millaisia ominaispiirteitä lahjakkuudella nähdään olevan. Lahjakkuuden ilmiön osana tarkastelen huippuosaamisen käsitettä ja sitä, miten haastateltavat ymmärtävät usein etenkin ammatillista koulutusta lähellä olevan käsitteen osana lahjakkuutta. Lahjakkuuteen liittyvien käsitysten jälkeen siirryn konkreettisesti muodostamaan kuvaa lahjakkaasta opiskelijasta opettajaopiskelijoiden kuvaamien käsitysten valossa.

5.2.1 Lahjakkuuden ominaispiirteet

Lahjakkuus saa haastattelemani ammatillisten opettajaopiskelijoiden vastauksissa moninaisen ilmeen. Jokainen ammatillinen opettajaopiskelija määritteli lahjakkuuden hiukan eri tavoin, mutta selkeimmin esiin nousivat osaaminen, oppiminen, omaksuminen, kokemus ja kiinnostuneisuus. Jokainen näistä ominaisuuksista mainittiin useammassa haastattelussa. Opettajaopiskelijat näkivät lahjakkuuden lahjakkaan ominaisuuksina, jotka liittyivät opetettavien asioiden ymmärtämiseen ja mielenkiintoon oppimista kohtaan. Lahjakkuuden määreenä osaaminen ilmeni etenkin käytännön osaamisena.

” – – Ja tietysti sit tää käytännön osaaminen on niinku valmiiks jo hyvällä tasolla.”

(B)

” – – ehkä se on niinku käytännössä hyvin lahjakas.” (C)

Opettajaopiskelijat näkivät osaamisen myös joko kapea-alaisena tai laaja-alaisena lahjakkuutena, joista laaja-alaista lahjakkuutta pidettiin positiivisempänä asiana. Kapea-alainen lahjakkuus ilmeni erityisenä osaamisena jollain tietyllä ammatillisella osa-alueella, mutta sen hyötyä ihmisen kokonaisvaltaisen kehityksen valossa pidettiin rajallisena. Toisaalta myös laaja-alainen, ei vain yhteen tiettyyn osaamisen alueeseen liittyvä osaaminen, nähtiin yhtenä lahjakkuuden piirteenä. Nämä kaksi näkemystä lahjakkuudesta olivat keskenään opettajaopiskelijoiden keskuudessa ristiriidassa. Osa heistä kannatti nimenomaan kapea-alaista lahjakkuutta ammattitaidon näkökulmasta, kun taas toiset näkivät laaja-alaisen lahjakkuuden paljon hyödyllisemmäksi. Mieliopide asiaan riippui pitkälti henkilökohtaisesta näkökulmasta.

”Mut sit lahjakkuutena voidaan tietty joku sit tosi kapeealasan alueen osaamista pitää myös. Mutta se, että sen hyödyllisyys, niinkun ihan koko ihmisen elämän kannalta on sit vähän niin ja näin.” (D)

”Ja lahjakkuus on myös sitä, että nimenomaan, että jos meillä on joku opettaja, ni se o hyvä siinä yhessä, mut se on niin kapeealanen. Lahjakkuushan on myös sitä, että on laaja-alanen (...) osaaminen.” (A)

Ammatilliset opettajaopiskelijat kokivat myös oppimisen tärkeäksi osaksi lahjakkuuden määrittelyä. Haastateltavat näkivät lahjakkuuteen liittyvän hyvän ja nopean oppijan ominaisuudet. Etenkin asioiden nopea ja tehokas omaksuminen ja sisäistäminen olivat heidän mielestään tärkeä osa lahjakkuutta. Sosiokonstruktiiviselle oppimiskäsitykselle onkin ominaista se, että opettaja edesauttaa opiskelijoidensa oppimista ja tiedon rakentumista ymmärryksen kautta (Kauppila 2007,

199–120).

”No lahjakkuus on ehkä kykyä omaksua asioita nopeasti. Kykyä mukautua niinku olosuhteiden tai ympäristön muutoksiin.” (E)

Lahjakkuutta voidaan määritellä myös jakamalla se erilaisiin tyyppeihin. Kaksi opettajaopiskelijaa muodosti omanlaisensa kaksijaon lahjakkuustyyppeihin. Molemmat näkivät lahjakkaan sellaiseksi osajaksi, joka osaa asioita jo kouluun tullessaan. Toinen haastateltavista korosti ympäristön vaikutusta ja merkitystä suhteessa lahjakkuuteen. Kuitenkin toisen opettajaopiskelijan mukaan ehkä vielä lahjakkaampi on se, joka aloittaa alusta ja nopeasti omaksuu asiat päästen pian samalle tasolle muiden lahjakkaiden kanssa. Molemmilla opettajaopiskelijoilla oli myös samankaltainen näkemys lahjakkuudesta, jossa lahjakkuus ilmeni haluna oppia asioita sekä motivaationa oppimista ja alaa kohtaan. Esimerkkinä toimi maatilanoikea, joka ilmensi ensiksi mainittua lahjakkuuden tyyppiä ja kaupunkilanoikea, joka edusti jälkimmäistä lahjakkuuden määritelmää.

”Mutta tää mun näkökanta olis semmonen, et mä jakaisin sen kahteen ryhmään. Et toinen ryhmä on se, jotka on sanotaan niinku ympäristön vaikutteiden kautta eli on tullu lahjakkaiks. Mä otan esimerkiks tähän näin sen maatilallisen pojan, joka kapaloiestä lähtien on ajanu kaikkia työkoneita ja tottunu tekeen töitä. Niin, et kun mun omalla alallani nää on sillon semmosia eräänlaisia lahjakkuuksia, kun ne tulee sinne. Ne osaa käsitellä niitä koneita, ne osaa tehdä töitä, ne osaa tarttua töihin. Toinen se lahjakkuuden muoto on semmonen, joka tulee nyt, otetaan siihen se toinen ääripää, et on se kaupunkilanoikea, joka ei oo päässy ees sillä peltoautolla ajaan. Se on kulkenu koulumatkat linja-autolla, polkupyörällä. Mut sillon kummiskin niin hillitön halu oppia, se motivaatio siellä ja tiedonjano. Ni tää on yhdenlainen semmonen lahjakkuus. Sil on joku semmonen perustieto siellä jo, sehän tulee (xxx, siel) pakko olla jonkunnäkönen perustieto ku siel on se motivaatio, halu oppia sitä määrättyä alaa.” (F)

” – – Ehkä se on käytännössä hyvin lahjakas. Osaa tehdä jo asioita hyvin meille tullessaan eli tämmöstä pidetään lahjakkaana, mut sit on se toinen henkilö, mikä tulee meille ja ei oo koskaan tehny, omaksuu hyvin nopeesti sen omaksuttavan asian ja pääsee hyvin nopeesti sinne samalle tasolle. (xxx, että niin) mä pitäisin tätä niinku lahjakkaamana, joka oppii sen tuolla koulussa.” (C)

Opettajaopiskelijat mainitsivat lahjakkuudeksi myös kyvyn sopeutua tilanteisiin, millaisia tahansa tilanteet tai ympäristöt sitten olivat. Lahjakkuus on siten kykyä muuntautua ja sopeutua

toimintakyvyn tai taidokkuuden tason laskematta.

”Mun mielestä yks lahjakkuus on se, et pystyy toimimaan ihan tilantees ku tilantees, et en mä osaa niinku oikein tota toimintaympäristöö siihen sillai määritellä.” (B)

Ammatillisten opettajaopiskelijoiden käsityksissä lahjakkuudesta ja opettajana toimimisesta näkyi ylipäätään käytännön korostaminen. He kokivat käytännön osaamisen, tekemisen, harjoittelun ja kokemuksen välttämättöminä ominaisuuksina lahjakkuuden ilmenemisessä ja kehittämisessä. Myös kiinnostuneisuus asioihin ilmensi opettajaopiskelijoiden mukaan lahjakkuutta. Opettajaopiskelijat näkivät lahjakkuuden olevan kiinnostuneisuutta asioista, itsestä ja ympäristöstä. Myös valtava halu oppia ja tiedonhalu oli merkki lahjakkuudesta. Lisäksi he käsittivät lahjakkuuden ahkeruutena, hyvänä itsetuntemuksena ja tietynlaisena nöyryytenä ylimielisyyden sijaan. Taulukossa 2 on koottu ammatillisten opettajaopiskelijoiden lahjakkuudelle antamia käsityksiä ja ominaisuuksia.

Taulukko 2. Lahjakkuuden ominaispiirteet ammatillisten opettajaopiskelijoiden mukaan.

Lahjakkuus	
OSAAMINEN	Käytännön osaaminen Laaja- ja kapea-alainen osaaminen
OPPIMINEN	Omaksuminen Sisäistäminen
SOPEUTUMINEN	Mukautuminen tilanteen vaatimalla tavalla
KOKEMUS	Tekeminen Harjoittelu
KIINNOSTUNEISUUS	Tiedonjano suhteessa asioihin, itseän, ympäristöön
MUUT KÄSITYKSET	Ahkeruus Nöyryys Itsetuntemus

5.2.2 Ammatillinen huippuosaaminen

Ammatillinen huippuosaaminen yhdistetään erityisesti ammatilliseen koulutukseen. Se on kuitenkin käsitteenä hiukan tuntemattomampi, mutta yleisimmin se liitetään ammattitaitokilpailuihin. Lankisen (2005, 31) mukaan ammattitaitokilpailut osoittavatkin ammatillista huippuosaamista. Kaikki kuusi ammatillista opettajaopiskelijaa antoivat toisistaan hiukan eroavan määritelmän

ammattilliselle huippuosaamiselle. Jokainen heistä tuotti pyynnöstä oman määritelmänsä huippuosaamiseen ja lisäksi pohti eroaako se heidän mielestään lahjakkuudesta jotenkin. Seuraavaksi esittelen nämä kuusi määritelmää ja niiden jälkeen vertailen sekä avaan määritelmiä haastatteluaineistojen pohjalta lisää. Kirjain määritelmän perässä kertoo keneltä haastateltavalta käsitys on peräisin, jotta olisi mahdollista muodostaa myös kokonaiskuva haastateltavien käsityksistä. Kyseessä ei kuitenkaan ole täysin suora lainaus, vaan määritelmä on pelkistetty.

Kuusi määritelmää ammatilliseen huippuosaamiseen

- 1. Ammatillinen huippuosaaminen on sama asia kuin lahjakkuus. Täytyy olla lahjakas, jos on huippuosaaja ja päinvastoin. (A)*
- 2. Ammatillinen huippuosaaminen on koulun jälkeistä elämää, jota edeltää lahjakkuus. (B)*
- 3. Osa opiskelijoista on ammatillisesti lahjakkaita (huippuosaajia) jo tullessaan kouluun. Lahjakas oppii, kun opetetaan, mukautuu ja saa muut kiinni nopeasti. (C)*
- 4. Ammatillinen huippuosaaminen on kapea-alaista. Lahjakkuus on eri asia. Lahjakkuus on oppimista. (D)*
- 5. Ammatillinen huippuosaaminen vaatii työharjoittelua ja työn tekemistä. Huippuosaajaksi voi kehittyä myös tekemällä sitä työtä. (E)*
- 6. Ammatillinen huippuosaaminen on sama asia kuin lahjakkuus. Erot ovat vain kosmeettisia. Kun tiedonjano, motiivi ja asenne ovat kohdallaan, on jokaisella mahdollisuus ammatilliseksi huippuosaajaksi. Mutta, jos huippuosaaminen määritellään kilpailun näkökulmasta, voi olla vain yksi huippuosaaja – kilpailun voittaja. (F)*

Suurin yhteneväisyys ammatillisten opettajaopiskelijoiden käsityksissä huippuosaamisesta oli ajatus siitä, että kaikilla opiskelijoilla on mahdollisuus kehittyä ammatillisiksi huippuosaajiksi. Opettajaopiskelijat nostivat esiin erilaisia ajatuksia siitä, miten huippuosaajaksi pystyi kehittymään. Näitä kehittymisen tapoja olivat työharjoittelu ja työn tekeminen sekä oikea asenne, motiivi ja tarpeeksi suuri määrä tiedonhalua. Myös Ericsson (1996, 3) korostaa, että monilla erilaisilla professionaalisilla aloilla, kuten lääketieteessä, urheilussa ja liike-elämässä vaaditaan vuosien valmistelevaa koulutusta ja harjoittelua, jota seuraa asiantuntijan seurassa työskentely.

”Ei mun mielestä niitä, jokainen pystyy oleen se huippuosaaja. Toisilla se vaan vaatii enemmän aikaa kuin toisilla.” (C)

”Niin ammatillinen huippuosaaminen, ei mun mielestä ammatillista huippuosaamista voi saavuttaa ennenkö niinku työharjoittelun ja työn tekemisen kautta. Et toki joillekin

asioiden oppiminen on helpompaa kuin toiselle, mut et tiettyyn pisteeseen asti, ni mä oon ihan vakuuttunu siitä, että tekemällä paljon töitä, niin sä opit tekeen ne asiat, jos sulla ei oo jossain asioissa niinku fyysisiä rajoitteita.” (E)

Kaksi opettajaopiskelijaa näki ammatillisen huippuosaamisen olevan sama asia kuin lahjakkuus. Perusteluiksi tälle käsitykselle ja määrittelylle opettajaopiskelijat korostivat lahjakkuuden välttämättömyyttä huippuosaamisessa. He eivät nähneet mahdolliseksi sitä, että huippuosaajaksi voisi tulla ilman jonkinlaista lahjakkuutta.

Sen sijaan toiset kaksi ammatillista opettajaopiskelijaa korostivat huippuosaamisen ilmentävän erityisesti ammattitaidon osaamista. Samalla molemmat opettajaopiskelijat näkivät tällaisen huippuosaamisen olevan kapea-alaista. Tätä asiaa toinen kritisoi, toinen ei.

”Vaikka se sektori voi olla hyvin kapee, et mitä tekee, mut silti. Jokainen voi olla sen oman työnsä huippuosaaja sitten jossain vaiheessa. Ammatilainen, ehkä ne on vähän niinku samaakin jopa.” (C)

Yksi opettajaopiskelija kritisoi huippuosaamisen käsitettä ylipäättänsä ja siihen liittyvää omaa nykyistä koulutustaan. Erityisesti kapea-alaisen osaamisen korostaminen näyttäytyi opettajaopiskelijalle vääränlaisena kasvatuksen ilmiönä. Samalla hän myös haastoi huippuosaamisen käsitteen, jota yritetään käyttää moninaisemmassa tarkoituksessa, kuin se oikeasti hänen mielestään on. Etenkin ammatillisen koulutuksen ammattitaitokilpailut korostavat liikaa kapea-alaista lahjakkuutta, jota huippuosaaminen opettajaopiskelijalle merkitsi. Kapea-alainen osaaminen huipun tasolla ei johda yleishyödylliseen tai yksilön elämänlaadun kannalta positiiviseen lopputulokseen, vaan ylivoimaisen osaamisen ja kilpailemisen tavoitteluun.

”Noh, mun mielestä huippuosaaminen kuulostaa joltain hirveän kapeealaselta. Et lahjakkuushan on sitten ja lahjakkuudesta jo puhuttiinkin, mut lahjakkuus on enemmän, ihan eri asia. Se on enemmän. Laskisin sen oppimisen alle, kun huippuosaaminen on enemmän sitten sitä tietotaitoo. Mut se vaikuttaa kovin, sitä yritetään käyttää semmosena niinkun monialasena että olis monialanen lahjakkuus (xxx), mutta en mä tiä sitten. Kyl se aika kapeealaselta loppujen lopuks kuulostaa, vaikka ne toivois ehkä, ne ketkä käyttävät sitä, että se olisi semmonen monialaisen kuulonen. – – Et en mä tiä onko se sitten niin hyvä juttu, minusta tällanen monialanen osaaminen on paljon parempaa. Mut mulle toi huippuosaaminen ei tuo sitä ja sit kuitenkin tässä niinku tää koulutuskin, vähän niinkun, ku vedotaan just näihin Taitajakisoihin ja muihin, ni sehän on tosi kapeealasta se Taitaja-hommakin. Ni eiks se niin

juuri sitä tarkoita tää huippuosaamisen koulutusohjelmakin, että kun keskitytään kaikkiin Taitajiin ja niiden kaikkien muitten lahjakkuuksien löytämiseen, niin sehän on tosi kapeealasan ammattitaidon löytämistä nää kaikki. Niin mä en ymmärrä, että siis se on ainoa, mulle se on ainoa keino käsitellä tota, et se on tosi kapeealaset niinku ammattitaidon osaajat on huippuosaajia.” (D)

Opettajaopiskelijat pohtivat myös huippuosaamisen määrittelyn ja mittaamisen haastetta. Kaikille ammatillisille opettajaopiskelijoille käsite ei ollut itsestään selvä ja sitä pohdittiinkin juuri omasta henkilökohtaisesta näkökulmasta ja sen vuoksi se sai erilaisia merkityksiä.

Ammatillisen huippuosaamisen näkyminen arjen tasolla jakoi opettajaopiskelijoiden mielipiteitä. Kuitenkin suurin osa oli sitä mieltä, että ammatillista huippuosaamista ei korosteta ammatillisessa koulutuksessa tai se ei näy ainakaan arjessa. Osa heistä kannatti sen korostamista arjessa, kun taas osa näki asian olevan koulukohtainen.

” – – Se vaan näkyy jossain, kun on näitä tämmösiä Skills-lehtiä sun muita, näkyy siel jossain koulun aulassa ja et niinku jes, et hyvin menee ja meidän oppilaitos on pärjänny siellä ja siellä. Mut eihän se kyl tuolla arjen tasolla, ei se kyl mun mielest näy.” (B)

Kaksi haastateltavista oli kuitenkin sitä mieltä, että huippuosaamista korostetaan ammatillisessa koulutuksessa. Heillä oli kuitenkin toisiinsa verrattuna päinvastaiset mielipiteet. Toisen mielestä ammatillista huippuosaamista korostetaan liikaa toisen pitäessä sitä hyvänä asiana. Asian positiivisen puolen nähnyt opettajaopiskelija toi tässä yhteydessä esille Skillsin, jota hän arvosti. Sen sijaan korostamista kritisoinut opettajaopiskelija näki ammatillisen huippuosaamisen nousseen esille liikaa kilpailumielessä. Tässä ilmenee huippuosaamiseen usein yhdistetty kilpailukritiikki. Kritiikki sisältää vastakkaisen näkemyksen suoritusyhteiskuntaan, joka aiheuttaa paineita ja uupumusta työntekijöilleen. Kysytään eikö jokaisen oma hyvä suoritus riitä.

”Tää on nyt mun mielestä vähän liikaa noussut pinnalle. Tänä tän hetkisen elämäntavan mukaan. Et kaikissa on sitä kilpailua ja kaikissa pitää pyrkiä täydellisyyteen. Mun mielestä silloin, kun se, riippuen alasta, silloin kun se työntekijä tekee parhaansa täsmällisesti, huolella, ni eiks se nyt o siinä jo?” (F)

Näyttää siltä, että ammatillinen huippuosaaminen on ammatillisille opettajaopiskelijoille käsitteenä vieraampi ja sen merkitys on jokaiselle haastateltavalle erilainen riippuen käsitteen ymmärtämisen tavasta. Ammatillisten oppilaitosten arjessa huippuosaaminen ei juuri näy, vaan opettaminen keskittyy siihen, että saavutettaisiin ammattitaito, jolla opiskelijat pärjäävät työelämässä.

Ammattitaitokilpailut ammatillisen huippuosaamisen ilmentäjänä

Ammatillisen koulutuksen suosio on kasvanut voimakkaasti viime vuosien aikana. Erityisesti lahjakkaiden opiskelijoiden potentiaalin hyödyntäminen ammatitaitokilpailutoiminnan avulla on asettanut kasvavia odotuksia sekä opetussuunnittelulle että koulutuksen järjestäjille. (Nokelainen 2010, 7.) Ammatilliset opettajaopiskelijat yhdistivät ammatillisen huippuosaamisen ja ammatitaitokilpailut toisiinsa tiiviisti. Kaikki paitsi yksi ammatillisista opettajaopiskelijoista mainitsi haastattelun yhteydessä ammatitaitokilpailut ja yleensäkin Taitaja-kilpailut, vaikka aiheesta ei yhtään suoraa mainintaa tai kysymystä ollutkaan. Ammatilliset opettajaopiskelijat näkevät siten ammatitaitokilpailujen olevan selkeä osa huippuosaamista ja lahjakkuutta. Useimmiten ammatitaitokilpailut tulivat esille ammatillisen huippuosaamisen aihealueen aikana, jolloin neljä viidestä ammatillisesta opettajaopiskelijasta toi ammatitaitokilpailut esiin kyseisessä teemassa. Yksi viittaus Taitaja-kilpailuihin tuli lahjakkuuden aihealueessa. Skills Finland ry mainittiin erikseen kahdessa eri opettajaopiskelijan haastattelussa. Opettajaopiskelijat yhdistivät Skills Finland ry:n etenkin kilpailuihin.

” – eli Skillsihän on ihan mahtava. Eli tota mä arvostan sitä. En oo ollu oikeestaan hirveesti tekemisissä sen kanssa, mut juur nää lahjakkaat ihmiset, heille annetaan mahdollisuus näyttää, mitä ne osaa.” (A)

Ammatilliset opettajaopiskelijat olivat sitä mieltä, että Taitaja-kilpailut kohdistuvat etenkin opinnoissaan jo edenneille opiskelijoille. He perustelevat tätä sillä, miten Taitaja-kilpailuissa huippuosaaja on aina kokenut ja harjoitellut jo pidemmän aikaa kyseistä työtä. He näkivät, että opiskelijat, jotka näissä kilpailuissa pärjäävät, ovat olleet kolmannen vuosikurssin opiskelijoita. Yksi opettajaopiskelijoista totesi alustavasti ajatelleensa lähitulevaisuudessa mahdollisuutta valita omista luokkalaisistaan opiskelijoita, jotka osallistuisivat Taitaja-kilpailuihin.

Opettajaopiskelijat kritisoivat Taitaja-kilpailuja siitä, miten osa opettajista keskittyy vain ja ainoastaan kilpailussa käytettäviin tehtäviin, sivuuttaa muut aihealueet ja keskittyy näin ollen kapea-alaiseen huippuosaamiseen. Tämä ei palvele ketään – ei lahjakasta opiskelijaa, muita opiskelijoita tai opettajaa itseään.

”Mä oon näitä Taitaja-kisoja vastaan aavistuksen, koska tiedän oppilaitoksia ja tiedän opettajia, että kun ne saa selville sen, mitä siellä ehkä kenties kilpailuissa on, ni sit harjotellaan, reenataan vaan ainoastaan sitä. Just ku se opetuskategorioita on ollu jo niin suuri, ettei saa unohtaa niitä muitakaan siinä.” (F)

Opettajaopiskelijoiden mielipiteet ammatitaitokilpailuista jakautuivat niin, että yksi heistä korosti

ammattitaitokilpailujen opiskelijoille antamaa mahdollisuutta näyttää lahjakkuutensa. Kaksi opettajaopiskelijaa puhui ammattitaitokilpailuista melko neutraaliin sävyyn, mutta kuitenkin niin, että siihen osallistuminen nähtiin positiivisena ja mahdollisena asiana myöhemmin opinnoissa. Toiset kaksi opettajaopiskelijaa sen sijaan kritisoivat ammattitaitokilpailujen kapea-alaisuutta, kun taas yksi opettajaopiskelijä ei tuonut ammattitaitokilpailuja esille vastauksissaan lainkaan. Ammattitaitokilpailut olivat ammatillisten opettajaopiskelijoiden käsityksissä tiiviisti osa ammatillista huippuosaamista niin positiivisessa kuin negatiivisessa merkityksessä.

5.2.3 Lahjakas opiskelija

Ammatilliset opettajaopiskelijat ovat yhtä mieltä siitä, että lahjakas opiskelija on itseohjautuva ja oma-aloitteinen. Lahjakas voidaan nähdä myös eräänlaisena aikuisena, vaikkei sitä vielä iältään tai kaikilta ominaisuuksiltaan olisikaan. Lahjakas opiskelija on täynnä tiedonhalua ja -janoa, on motivoitunut oppimaan ja perehtynyt asioihin.

”Eli ne miettii tämmöstä, et okei niin, ni ne haluaa sitä tietoo”. (C)

”Mut sillon kummiskin niin hillitön halu oppia, se motivaatio siellä ja tiedonjano.”
(F)

Monet eri tekijät muodostavat lahjakkaan opiskelijan opettajaopiskelijoiden käsityksissä. Pelkkä oma-aloitteisuus ei riitä, vaan tarvitaan intoa, tiedonhalua, älykkyyttä ja sovelluskykyä, kuten seuraava esimerkki kertoo.

”Niin, no siis semmosta opiskelijaa, joka on innokas, innokas opiskeleen ja et on niinku oma-aloitteinen vielä ja sit tietenkkin vielä se, et on se ymmärrys siellä pohjalla. Et se tajuaa ne asiat ja sit se on niinku oikeesti, et se haluaa myös. Et se on kova se halu oppia kaikkee ja vielä on kyky siihen. Että semmonen on mun mielestä lahjakas, että se kova halu opiskeluun ei vielä auta. Niit on paljon nähty. Jos vaan mikään ei mee jakeluun, ni ei sitä voi sitä pelkästeen lahjakkuudeks, et on vielä oltava se, et pitää olla sitä älliä, et osaa sisäistää sen opiskellun asian ja silti vielä se palo säilyy siellä, että haluaa koko ajan niinku uutta ja uutta. Ja innostuu ja näin.” (D)

Ammatilliset opettajaopiskelijat näkivät lahjakkaan opiskelijan sellaisena, joka ymmärtää tehtävänannon nopeasti ja opetettavan asian vähemmällä neuvoilla, osaa kysyä kysymyksiä sekä suorittaa tehtävät ilman suurempia vaikeuksia. Ilman lahjakkaalle tarpeellisia sosiaalisia taitoja lahjakkuutta on vaikea kehittää ja hyödyntää. Tästä esimerkkinä yksi opettajaopiskelijä kertoi

opiskelijasta, joka oli työssään erittäin lahjakas, mutta ei osannut tuoda lahjakkuuttaan esille työhaastattelutilanteissa. Näin ollen lahjakkaalla ei välttämättä ole kuitenkaan parhaita mahdollisia sosiaalisia taitoja, mikä taas voi haitata lahjakasta etenemään työelämässä.

Ammatilliset opettajaopiskelijat näkivät myös negatiivisen ominaisuuden lahjakkaissa opiskelijoissa. Heidän mukaansa lahjakas opiskelija on usein myös häiriköijä. Lahjakas häiriköi, koska hänellä on tylsää tai hän yrittää tuoda paremmuuttaan esille sitä kautta. Lahjakkaan opiskelijan turhautuneisuus tuli kaikista vahvimmin esille lahjakkaan opiskelijan häiriötekijöissä. Tylsyys, turhautuneisuuden muodossa, on tunne, jota kuvaillaan useasti lahjakkuus-aiheisessa kirjallisuudessa (Preckel, Götz & Frenzel 2010, 454). Turhautuneen lahjakkaan opiskelijan motivaatio laskee ja korvatakseen siitä johtuvaa epämiellyttävää tunnetta lahjakas vaipuu omiin ajatuksiinsa tai häiriköi, kun uutta tietoa ei ole saatavilla (Freeman 1995, 13). Lahjakkaan opiskelijan häiriköinti turhautumisen muodossa nousi esille myös tämän tutkimuksen opettajaopiskelijoiden käsityksissä. Turhautuminen voi johtaa jopa lahjakkaan kehittymisen esteeksi.

”Ja lahjakas turhautuu tosi nopeesti.” (A)

”Ja niitä on paljon siellä seassa, ketkä niinku älyää, mut ne ei jaksu miettiä sitä yhtään. Niillä menee niinkun heti hermot, tylyn, että ne turhautuu, et ku ne ei heti keksi sitä vastausta.” (D)

”Monesti lahjakkuuteen liittyy se, että kun asiat on niin helppoja, niin ei olla valmiita tekeen töitä ja sitten tavallaan luovutetaan siinä kohtaa, kun tuleekin se ensimmäinen vastoinkäyminen, et ei se homma aina onnistukaan. Et must lahjakkaan täytyy olla kiinnostunut kehittämään sitä lahjakkuutta.” (E)

Kahdella ammatillisella opettajaopiskelijalla oli toisistaan vastakkaiset näkemykset lahjakkaan opiskelijan kyvyistä viedä opittu asia kirjoitettuun muotoon. Toisen heistä mielestä lahjakas ei jaksu keskittyä asioiden viimeistelyyn vaan haluaa tehdä asiat mahdollisimman nopeasti ja sitä kautta suurpiirteisesti, kun taas toinen opettajaopiskelija korosti lahjakkaan opiskelijan taitoa olla hyvä sekä teoreettisesti että käytännöllisesti.

” – ja sitte on justiin siis, se on pieni negatiivinen asia lahjakkaissa, että itseni lukien siihen, että raportointi ja tämmönen asioiden viimeistely jää usein pois.” (A)

” – siis kyllähän lahjakas opiskelija osaa lukee ohjeen, viedä sen paperille ja sit paperilta käytäntöön. Tavallaan ilman isompia kompastumisia.” (B)

Toisaalta parissa haastattelussa tuli esille, kuinka lahjakas opiskelija tietää mistä puhuu ja osaa vaatia opettajalta. Opettajan tulee osata muuntaa tehtäviä tietyntyyppisesti lahjakasta opiskelijaa varten.

”Pitää osata vähän niinku improvisoida, näin. Sen myös huomaa näissä lahjakkaissa, että ne osaa myös sitte vaatia näitä. Ne tarttee tämmösiä hommia.” (F)

Ammatilliset opettajaopiskelijat näkevät lahjakkaan opiskelijan pääasiassa hyvin positiivisessa valossa opiskelijana, joka pystyy toimimaan itsenäisesti ja soveltamaan tietoa. Lahjakas opiskelija haluaa tietää koko ajan lisää ja on motivoitunut etsimään tietoa. Hän on lisäksi älykäs ja toisinaan myös haastava purkaessaan turhautumistaan häiriköintinä tai osatessaan asettaa opettajalle haasteita. Taulukossa 3 kuvataan lahjakasta opiskelijaa ammatillisten opettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan.

Taulukko 3. Ammatillisten opettajaopiskelijoiden käsitykset lahjakkaasta opiskelijasta.

Lahjakas opiskelija	
OMA-ALOITTEINEN, ITSEOHJAUTUVA, SOVELTAVA	Tehtävänannon ymmärtäminen ja suorittaminen ilman suuria vaikeuksia
HÄIRIÖTEKIJÄ	Turhautuminen Tylsyyt Ylimielisyys
TIEDONHALUINEN	Perehtynyt, motivoitunut, innokas Halukas oppimaan
MUUT KÄSITYKSET	Älykäs Sosiaalisesti taidokas Tietää mistä puhuu Osaa vaatia

5.3 Ammatillinen opettajuus lahjakkaiden opetuksessa

Oppimiseen ja opetukseen liittyy aina tiiviisti opettajuus. Opettajan läsnäolo, toiminta, asenne ja ammatillisuus heijastuvat aina itse opetustilanteeseen – sen käytänteihin, taustafilosofiaan ja vuorovaikutukseen. Tässä luvussa erittelen opettajuuteen ja erityisesti ammatilliseen opettajuuteen liittyviä tutkimustuloksia. Ensiksi käsittelen ammatillisten opettajaopiskelijoiden tuottamia asioita siitä, mitä opettajuus, erityisesti ammatillinen opettajuus oikeastaan on ja mitä se heille merkitsee. Seuraavaksi tarkastelen ammatillisen opettajuuden osatekijöitä ammatillisuuden, pedagogisuuden, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja persoonallisuuden valossa. Näiden tekijöiden kautta ammatillinen

opettajuus rakentuu ja vaikuttaa siten myös lahjakkaiden opetukseen.

5.3.1 Yleinen ja ammatillinen opettajuus

Käytännön opettajuuteen sisältyy tieto, taito ja ymmärrys itsestä sisältöjen opettajana, oppimisprosessien tuntijana, muokkaajana ja säätelijänä (Nissilä 2007, 97). Ammatillisille opettajaopiskelijoille yleinen opettajuus näyttäytyi eniten eräänlaisena ohjaajan roolina. Kaikki opettajaopiskelijat pohtivat jollain tasolla ohjaajan merkitystä suhteessa opettajan rooliin. Puolet heistä koki opettajuuden olevan enemmänkin ohjaamista ja ohjaajana toimimista, jolloin he näkivät opettajuuden olevan joko väistyvä, ei enää ajankohtainen käsite tai jonkinlainen taakka. Moni haastateltava piti myös opettajuuden määrittelyä itsessään haastavana. Opettajuuden käsite koettiin ikään kuin vanhentuneena ja sen tilalle nostettiin enemmänkin opettajan rooli ohjaajana. Ohjaajan määrittelyssä opettajaopiskelijat mainitsivat lisäksi tiedonhankinnan ja etsimisen. Yhtenä opettajuuden ilmentymänä opettajaopiskelijat pitivät opettajuutta nimenomaan tiedonetsintään pyrkimisenä, jolloin opettaja nähtiin tiedonsiirtäjänä, tiedonjakajana ja etenkin nykyään tiedonetsimiseen pyrkivänä. Haastateltavat kokivat opettajuuden olevan myös asiantuntijana tukemista ja ohjausta tiedonhankintaan. Keskeisintä on se, että opiskelija itse etsii ratkaisuja ja tietoa kysymyksiin, eikä vastausta anneta suoraan. Kun siirrytään kauemmas opettajajohtoisesta opettajan roolista, tulee opettajasta ohjaaja ja tukija (Lehtelä & Viitala 2007, 123). Myös Pirjo-Liisa Lehtelä ja Tuulikki Viitala (2006) ovat saaneet ohjausmyönteisiä kokemuksia ammattikorkeakouluopettajiin suuntautuvassa tutkimuksessaan.

” – – kun mä en itse asiassa enää tänä päivänä, mä en puhu kauheesti opettajasta. Et mä oon lähinnä semmonen ohjaaja, opas, mikä mä nyt voisin olla. Et on jotain sellasia osa-alueita, mitä (...) on pakko opettaa. Mut muuten mä niinkun ohjaisin oikeeseen suuntaan. Et mäkin sitä hirveen paljon, mä puhun aina nuppukaisistani taikka nupuista, ni mä pistän ne aina tekeen niinku niitten töitä, hakeen sen tiedon. Et se, et ne on niinku jo oppinu siihen, et kun ne asettaa mulle kysymyksen, ni ne tietää sen jo, että vastakysymys on tulossa.” (F)

”No sanotaan, että suuntaushan on menossa tähän suuntaan, mitä mä nyt teen eli ohjaavaan opetukseen, tutkintoihin, ammattikoulutukseen. Eli ihan suoraa linja on sinne päin menossa. Sen näkee nyt jo tuolta, että niinku se perinteinen opettajan rooli tulee pikku hiljaa väistymään pois. Tää on mun mielipiteeni. Et sit kun lähdetään niinku aikuiskoulutukseen, päinvastoin se on ohjaajan rooli.” (A)

Kasvattajan rooli oli toinen opettajuuteen keskeisesti liitettävä ominaisuus, mikä korostui opettajaopiskelijoiden vastauksissa. Opettaja on kasvattaja, joka toiminnallaan edesauttaa opiskelijoistaan vastuullisia ja tasapainoisia kansalaisia yhteiskunnan rakentamiseen (Uusikylä & Atjonen 2005, 215). Ammatillisilla opettajaopiskelijoilla kasvattajan rooli nousi esille muun muassa silloin, kun mietittiin sitä, mikä on tärkeintä opettajan työssä. He yhdistivät kasvattajan roolin myös yleisesti opettajuuteen. Ammatilliset opettajaopiskelijat käsittivät kasvattajalla opettajan kasvattavan otteen arjessa ja opetuksessa yleensä. Tämä korostui etenkin nuorten opetuksessa. Yksi haastateltavista perusteli kasvattajan roolin tärkeyttä peilaamalla kasvatusta koteihin, joissa kasvatuksen osuus näkyi hänen mielestään usein hieman puutteellisena. Tähän vaikutti osaltaan myös nykyinen elämäntilanne. Nuoret tarvitsevat vastuuntuntoa ja opastusta ylipäättänsä siihen, mitä elämässä vaaditaan. Siksi opettaja eettisenä kasvattajana muutoksellisuuden ohella on yksi keskeisempiä luonnehdintoja nykypäivän opettajuudelle (Emt., 209).

”Mut et sitten, mä luulen, et se kasvattajan rooli on myöskin tärkeä siinä. Ainakin toisella asteella niin.” (E)

” – – mä koen niinku opettajan semmosena niinkun kasvattajana enemmänkin tai mun mielestä sen pitäis olla semmonen. Tänä päivänä opettajan ei tarvi niinkään opettaa sitä, opettaa tota sitä ihmistä, niinku juuri niitä eksakteja tieteellisiä asioita, vaan sen täytyy opettaa se semmoseks, että se osaa itekin löytää ja oivaltaa ne asiat, eikä vaan kertoa, että hauki on kala, koska sehän ei ketään palvele.” (D)

Ammatilliset opettajaopiskelijat mainitsivat opettajuuden määreinä myös hyvän ihmistuntemuksen. He näkivät opettajan yleissivistäjänä, mahdollistajana, valmentajana ja eräänlaisena esikuvana. Opettajuudelle olennaista oli ymmärtää opiskelijoiden elämismaailma ja olla lähellä opiskelijaa. Myös opettajan persoona ja osaaminen nähtiin opettajuuteen läheisesti liittyvinä asioina.

Opettajuus on laaja-alainen ilmiö ja sen alle voidaan liittää tarkemmin myös ammatillinen opettajuus. Ammatillinen opettajuus on ajassa muuttuva ja määräytyvä ilmiö, joka muotoutuu erilaiseksi eri ammattien ja koulumuotojen välillä. (Penttilä ym. 2007, 51.) Ammatillista opettajuutta pidetään osittain eroavana verrattuna yleissivistävään opettajuuteen (Vertanen 2002, 112). Ammatilliset opettajaopiskelijat näkivät opettajuuteen ja ammatilliseen opettajuuteen liittyvän monia yhteneviä käsityksiä, mutta myös selkeitä eroavaisuuksia nousi esiin. Lähes kaikki ammatilliset opettajaopiskelijat kokivat ammatillisen opettajuuden olevan vahvimmin sidoksissa oman alansa osaamiseen. Juuri oman ammattialan osaaminen, joka on hankittu sekä koulutuksen että työkokemuksen kautta on yksi suurimpia eroavaisuuksia erilaisissa opettajuuksissa (Penttilä

ym. 2007, 51; Honka ym. 2000, 40). Haastateltavat mainitsivat ammatillisista opettajaa kuvatessaan oman alansa osaamisen lisäksi sellaiset käsitteet kuin ammattilainen ja asiantuntijan rooli.

”No siis tuntee tarvittavan hyvin oman alansa. Se on ehkä kaheksankytviis prossaa koko siit touhusta.” (B)

”No ammatillinen opettaja on sen oman alansa osaaja, sen oman ammattialansa osaaja, kokenu, tehnyt niitä töitä niinku työkseen useita vuosia, toiminu yrityksessä tai ollu toisen palveluksessa.” (E)

Ammatillisella opettajalla laajempi osaaminen korostuu. Ammatillisessa opetuksessa myös opetuksen laajuus ja monipuolisuus korostuvat. Toisaalta opettajalle ei riitä enää vain kapea-alainen oman alansa osaaminen, vaan myös opettajan työ muuttuu vaativammaksi yhteiskunnan muuttuessa. Opettajuuteen liittyikin keskeisesti opettajan jatkuva kehittyminen ja toiminnan uudistaminen (Ruohotie 2007, 380).

”No tänä päivänä taas kun mennään siihen, että se työntekijän työnkuva on paljon laajempi, ku mitä se on ollu aikasemmin. Opettajalta vaaditaan taas sitä laajempaa osaamista ja myös sitte sitä tavallaan kykyä vähän nähdä, mitä siellä yrityksessä tarvitaan, mitä niinku yleensäkin on tarvetta, työvoiman tarvetta, on niinku laajemmin olemassa.” (C)

Keskeisimmäksi eroavaisuudeksi ammatillisen opettajan ja yleissivistävän opettajan välille ammatilliset opettajaopiskelijat nostivat käytännön osaamisen. He näkevät ammatillisen opettajan käytännön opettajana, kun taas muut opettajat nähdään enemmän teoriakeskeisinä. Yksi haastateltavista kyseenalaisti opettajuuden erot. Hän näkee kaikki yhtäläillä opettajina, mutta eroavaisuutena mainitsi kuitenkin ammatillisen opettajuuden laaja-alaisuuden ja monipuolisuuden opetuksessa verrattuna esimerkiksi peruskoulun aineenopettajiin.

”Siis ammatillinen opettaja, siis mun henkireikä täs hommas on tai siis elinehto on se, et on sitä saliopetusta. Et tavallaan niinku, sanotaanko näin, että (...) ne on teoretikkoja ja me ollaan sit käytännön osaajia, pahoittamatta kenenkään mieltä.”
(B)

Käytännön osaamisen lisäksi ammatilliset opettajaopiskelijat korostivat opettajan taitoa soveltaa asioita. Ammatillinen opettaja pystyy esimerkiksi työssään yhdessä muiden kollegoiden kanssa sopimaan omien vahvuuksiensa kautta, kuka opettaa mitäkin. Lisäksi opetusta ja välineitä voidaan muuntaa tarpeen ja opiskelijoiden mielenkiinnon mukaan.

”Meillä labratki rakennetaan sillai, että nyt viimeks kaverit toi semmosseen vähä isomma kaivinkoneen ku tää luokka oli, ni sinne. Ni me opetettiin se. – – Me haetaan ne tietotaidot mitä ne tarvii ja niillä välineillä, mitä he työssä tarvii, niillä me opetetaan.” (A)

Myös erilaiset työtehtävät nähdään erilaisina ammatillisessa opettajuudessa (Penttilä ym. 2007, 51; Honka ym. 2000, 40). Opettajaopiskelijoiden mukaan opettajan työkokemus vuosien ajalta on keskeinen tekijä ammatillisessa opettajuudessa. Yksi haastateltavista korosti kuitenkin sitä, ettei liiallinenkaan työkokemus ole hyväksi, sillä opettajaksi kääntyminen vuosikymmenien työkokemusten jälkeen ei ole helppoa. Opettajuus on siten myös eräänlainen ajattelutapa.

Opettajan työssä tärkeimpinä asioina ammatilliset opettajaopiskelijat pitivät ammattitaitoa ja osaamista, kasvattajan roolia ja luonnetta. Opettajuuteen ja opettamiseen kuuluu olennaisena asiana myös opettajan oma ammatillinen osaaminen, koska jollei ole osaamista, ei toisia voi opettaakaan. Kasvattajan roolin haastateltavat kokivat tärkeäksi etenkin toisella asteella ja nyky-yhteiskunnassa. Opiskelijoita pidettiin vielä lapsina, jotka tarvitsevat ohjausta, rajoja ja ymmärrystä. Yksittäisissä vastauksissa tärkeimmiksi asioiksi haastateltavat nostivat luottamuksen, nuorten kanssa toimeen tulemisen ja nuorten ymmärtämisen sekä ajan hermolla olemisen.

Ihanteellisen opettajan kriteereitä olivat ammatillisten opettajaopiskelijoiden mukaan monipuolisuus, mukautumiskykyisyys ja vahva ammattiosaaminen. Hyvä opettaja osaa opettaa monipuolisesti ja mukautua tilanteen mukaan. Ihanteellinen opettaja on haastateltavien mukaan myös auktoriteetti, joka antaa selkeitä ohjeita, vaatii opiskelijoiltaan ikään kuin heidän huomaamattaan, on suuntautunut tulevaisuuteen ja valmis tekemään muutoksia sekä kokeilemaan uusia asioita.

”No ihanneopettaja on ainakin semmonen, joka osaa monella eri tavalla esittää sen saman asian ja osaa niinku eriyttää ja jolla on kuitenkin se vahva oma osaaminen.” (E)

” – – Tietää siitä alasta niin paljon, että ei niinkun, mitä opettaa, ettei joudu sellaseen tilanteeseen, et opiskelijat kokis, et tää ei nyt tiedä aiheesta mitään, et osottaa sen, että osottaa niinku oman ammattitaitonsa ja pystyy tosiaan sitten mukautumaan tilanteisiin ja erilaisiin opiskelijoihin.” (D)

Sen sijaan huonon opettajuuden kriteereiksi opettajaopiskelijat kuvasivat kaavoihin kangistunutta, joustamatonta opettajaa, jonka opetus perustuu lähinnä kopiointiin, luokan edessä epäröintiin ja tyhjiin lupauksiin. Siten opettajassa arvostusta luo muutoksille avoin persoona, joka ottaa tilanteen

haltuunsa. Päinvastainen toiminta aiheuttaa auktoriteetin menetyksen ja estää opetustapahtumalle tärkeää positiivista vuorovaikutusta ja myönteistä ilmapiiriä.

Pohtiessaan omien vahvuuksiensa kautta opettajuuden keskeisimpiä elementtejä opettajaopiskelijat korostivat erilaisten ihmisten kanssa toimeen tulemista. Tärkeänä pidettiin toimeen tulemista opiskelijoiden kanssa ja sitä, miten opettajan tulee olla helposti lähestyttävä ihminen. Myös iän koettiin olevan yhteydessä lähestyttävyyteen. Esimerkiksi yksi opettajaopiskelija koki nuoren ikänsä puolesta olevansa lähempänä opiskelijoitaan. Lisäksi opettajuuden ja opettajan työn kehittäminen nousi esiin opettajaopiskelijoiden vahvuuksissa. Opettajaopiskelijat korostivat myös muita jo aikaisemmin esille tulleita ammatilliseen opettajuuteen kuuluvia asioita, kuten ohjaavaa opetusta, alan ammatillisuutta ja tulevaisuuteen suuntautumista sekä muutoksellisuutta ja suhtautumista palautteisiin. Myös esiintymistaitoa pidettiin tärkeänä vahvuutena.

” – – Ja mä ehkä tuun aika hyvin ihmisten kanssa toimeen. Et osaa toimia erilaisten ihmisten kanssa.” (E)

”Elikkä mä oon sinne tulevaisuuteen suuntautunut, hyvin kehityshaluinen, haluan oppia uutta, haluan saada palautetta omasta toiminnasta, kehittää koulutusta, kehittää ammattitaitoo, omaa niin myös opiskelijoiden.” (C)

Opettajuus ja ammatillinen opettajuus kulkevat toisaalta käsi kädessä, mutta myös eroavaisuuksia löytyy. Yleisinä opettajuuden piirteinä opettajaopiskelijoiden keskuudessa ilmenevät ohjaavan opettajuuden korostuminen ja kasvattajan rooli, kun taas ammatillisen opettajuuden ydin näyttäytyy opettajaopiskelijoille käytännön osaamisena ja vahvana ammattitaitona. Ammatilliset opettajaopiskelijat pyrkivätkin ahkerasti viemään opetusta käytäntöön. Opettajaopiskelijat pitivät opettajan merkitystä opetukseen suurena, jolloin opettajuuden ydin nousee merkittävään rooliin. Edellä mainitut hyvän opettajan kriteerit täyttävällä opettajalla on paljon suuremmat mahdollisuudet onnistua työssään hyvin kuin toiseen ääripäähän sijoittuvalla opettajalla.

Kaikki ammatilliset opettajaopiskelijat korostivat työkokemuksen tärkeyttä oman opettajuutensa kehittymisessä. Ammatillinen opettaja onkin eräänlainen työelämäosaaja, joka vuorostaan kouluttaa tulevia työelämäosaajia. Työelämä edellyttää vahvaa ammatillista osaamista ja ammattitaitoa, jolloin opettajalta vaaditaan tarvittavaa ammattiosaamista ja oppimisprosessin kehittämistä tarpeita vastaavaksi sekä kykyä analysoida omaa ammattialaansa. (Honka ym. 2000, 40.) Tärkeänä opettajaopiskelijat pitivät esimerkiksi työkokemuksen monipuolisuutta ja erilaisten ihmisten kanssa työskentelyä. Myös henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet ja harrastukset lisäsivät kokemusta. Tärkeimpänä ammatilliset opettajaopiskelijat pitivät työkokemusta, joka tarkoittaa käytännön

työskentelyä alalla uusimpien välineiden ja sääntöjen parissa. Sitä pidettiin huomattavasti tärkeämpänä kuin esimerkiksi ajan kuluttamista opiskellen erilaisia pedagogisia käsitteitä neljän seinän sisällä.

”Joo totta kai se näkyy. Ja se näkyy just sillä, sanotaan semmosena kokemuksena. No mä ota tämmösen esimerkin voin ottaa, et meit on, mul on itellä hyvin pitkä kokemus ihan tuolta raskaan liikenteen puolelta, – –. Oon toiminu kuljettajana. Et kuulostaa aina hassulta, et mä oon tehny kaksikymmentä vuotta tota ja yheksäntoista vuotta sitä, mut mä oon tehny freelance pohjalla ja yhtäaikasesti sekä opettajan että kuljettajan töitä. Mut idea on siinä, et pysytään niinku koko ajan ajan hampaissa ja mä jopa pidän, nostan sen hiukan korkeemmalle sen, että jos mä kesällä ajan vaikka pari kolme viikkoo, jopa kuukauden ajan tossa yhdistelmäajoneuvoja. Teen niitä oikein alan töitä, kun se, että menisin pariks viikkoo istuun tonne johonkin luennolle. Just näitä, että mitä termistöä käytetään pedagogisissa opinnoissa ja näin tässä. Koska kyllähän mä tohon omaan opetustyöhön saan paljon enemmän sieltä. Et hetkinen sieltä tulee semmosia asioita, mitä ku mä oon tuol neljän seinän sisällä tai sisäoppilaitoksessa niin hetkinen tällasia uusia työvälineitä tulee. Hetkinen täällä on muuttunu nää paikat, et täällä tehdäänkin nykyään näin. Et sillon kymmenen vuotta sitten tätä hommaa on tehty näin, mut mähän opetan nyt vanhanaikaisesti. Vaikka luulis, että nytten toi tommonen autoala, et ei se tuu kauheesti muuttuun, mut kyllä se muuttuu. Se muuttuu ihan jatkuvasti, et jos meillä on joku semmonen mihkä mä en oo lähteny mukaan, et kyllä mä jotain tunteja pidän. Telematiikka, sehän menee ihan niin järjettömällä vauhdilla, koko tietotekniikka tänä päivänä eteenpäin, et siinä joutuu jatkuvasti opiskeleen opettajakin.” (F)

Puolet opettajaopiskelijoista pohti myös oman opettajuutensa kehittymistä opettajan työkokemuksen näkökulmasta. Opettajana kehittymisen opettajaopiskelijat näkivät olevan yhteydessä opettajana työskentelemisen pituuteen ja työkokemukseen. Ammatillisen kehittymisen edellytyksenä ovat kuitenkin myös metakognitiiviset taidot, jolloin opettajan reflektio omasta pedagogisesta ajattelusta, toiminnasta ja osaamisesta sekä kehittämistarpeiden tunnistaminen ovat välttämättömiä välineitä opettajuuden kehittymiselle. (Penttilä ym. 2007, 53.) Hyväksi opettajaksi kehittyminen edellyttää siten opettajan työn konkreettista tekemistä. Samalla myös asioiden sisäistäminen ja tiedon syventäminen kehittyvät. Opettajan pitää löytää oma opetustyyhinsä ja etenkin löytää se ihan itse ajan mittaan. Opettajuuden kehittyminen on keino pystyä toimimaan työssään tehokkaammin suhteessa kaikkiin opiskelijoihin, niin lahjakkaisiin kuin heikompiinkin.

” – – Et mä toivon sitä, et sit kun tää, tavallaan opettajuus kehitty, et mä pystyisin sit vielä enemmän panostaan niihin, et mulla ois heittää niille lisäharjoituksia. Niille, jotka on parempia, jotka osaa helposti tehdä ne tehtävät.” (E)

” – – Mut kyl se, et mullon se, niinku alan ammattitaito löytyy, mutta opettajan ammattitaidossa on kyllä vähän vielä kehittämistä.” (D)

Ammatilliset opettajaopiskelijat näkivät opettajaksi kehittymisen olevan sidoksissa myös elämäkokemuksiin ja nykyiseen elämäntilanteeseen. Elämässä tapahtuvat asiat muokkaavat ihmistä ja sisäinen tunne-elämä näkyy myös ulkopuolelle, vaikka kaikkea ei aina työssään haluaisikaan näyttää ulospäin.

” – – ja sitten tietysti oma elämäntilanne vaikuttaa siihen minkälainen on opettajana, että jos on elämä hyvin järjestyksessä, ni kyllä varmasti se opetus ja työn tekeminen on helpompaa.” (E)

Työyhteisöllä ja sen toimintakulttuurilla on merkittävä, ellei suurin, vaikutus opettajuuden kehittymiseen. Parhaassa tapauksessa työyhteisön tuki on opettajalle tärkeä voimavara (Vertanen 2002, 193.) Ammatilliset opettajaopiskelijat pitivät kollegoita tärkeinä suhteessa oman opettajuutensa kehittymiseen. Opettajat oppivat kenties eniten juuri toisilta opettajilta, erityisesti kollegoilta samasta oppilaitoksesta (Hargreaves 1992, 216). Siten yksilön ammatillinen kehittyminen tarvitsee vuorovaikutusta kollegoiden kanssa (Nissilä 2007, 87). Opettajaopiskelijat kysyivät kollegoilta neuvoa, ottivat ideoita ja saivat tukea. Ylipäänsä he näkivät kollegat positiivisessa valossa. Esimerkiksi hiljaisen tiedon katoaminen erityisesti kollegoiden eläkkeelle jäämisen yhteydessä koettiin harmilliseksi.

” – – mut et myöskin ammatilliseen kehittymiseen vaikuttaa kyl kolleegat siellä oppilaitoksessa, et sillä on kyllä merkitystä, että mitenkä ne tukee ja minkälaisia asioita siinä oppilaitoksessa painotetaan siinä opetustyössä.” (E)

Kuitenkin positiivisten asioiden lisäksi myös negatiivisia piirteitä liitettiin kollegoihin, yleensä vanhempiin opettajiin, jotka olivat niin tottuneita omaan tapaansa opettaa, että he eivät suostuneet yhteistyöhön tai kokeilemaan uusia asioita nuorempien opettajien kanssa. Myös kollegoiden tapaa puhua joskus asiattomuuksia opiskelijoista kritisoitiin.

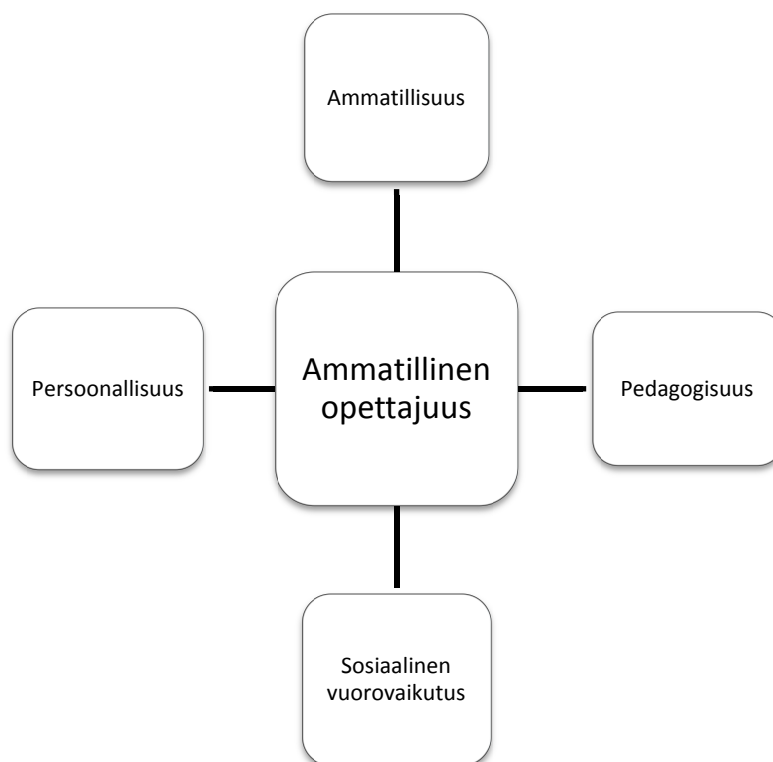
Koulutuksen merkitys tuli eri tavoin esille haastateltavien kesken. Ammatillisten opettajaopiskelijoiden mukaan koulutus näkyy työssä omana osaamisena, monipuolisempana työnä, parempana palkkana tai erilaisina kokemuksina toiminnasta erilaisten opiskelijoiden kanssa.

Esimerkiksi koulutuspäivät nähtiin hyväksi opettajan ammatillisen osaamisen kehittymiselle.

Opettajuuden kehittyminen vaatii opettajalta hänen oman ammatillisuutensa reflektointia ja toimintansa pohtimista. Tietoisesti tekemällä opettaja perustelee itselleen tekemänsä valinnat ja päätökset ja sitä kautta kehittyi opettajana. Opettajuus kulkee yhdessä sekä koulutuksen että työkokemuksen rinnalla. Koulutukseen ja etenkin työkokemukseen opettajat tarvitsevat rinnalleen muita ihmisiä, etenkin kollegoja, joiden kanssa jaetaan opetukseen liittyviä asioita, joskus niin hyvässä kuin pahassa.

5.3.2 Ammatillisen opettajuuden rakentuminen

Ammatillinen opettajuus rakentuu monista eri tekijöistä. Tiilikkala (2004) tarkastelee ammatillista opettajuutta ja ammatillista opettajaa suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutoksen ja jatkuvuuden näkökulmasta väitöskirjassaan, jossa hän toteaa ammatillisen opettajuuden polkujen olevan hyvin erilaisia ja jäljitettävissä myös opettajan nuoruuteen ja kouluaikeihin. Väitöskirjassaan Tiilikkala on jakanut ammatillisen opettajuuden pysyviksi perustekijöiksi ammatillisuuden, kasvatuksellisuuden, vuorovaikutuksellisuuden ja persoonallisuuden. Nämä neljä ammatillisen opettajuuden kulmakiveä liittyvät vahvasti toisiinsa ja ovat olennaisia sekä opettajan puheessa että toiminnassa. (Emt. 2004, 209, 221.) Myös Vertanen (2002) on määritellyt väitöskirjassaan ammatillisen opettajuuden rakentumiseen liittyvät keskeiset tekijät, jotka hän on nimennyt persoonaksi, professionaalisuudeksi, sosiaalisuudeksi sekä aikaisempaan ammatilliseen koulutukseen ja työtehtäviin. (Emt. 2002, 114.) Näiden tutkimusten perusteella ammatillisen opettajuuden voidaan nähdä koostuvan opettajan ammatillisuudesta, pedagogisuudesta eli kasvatusajattelusta ja käsityksistä oppimiseen ja opetuksen saralla, sosiaalisista vuorovaikutustaidoista sekä opettajan henkilökohtaisesta persoonallisuudesta. Näistä neljästä perustekijästä rakentuu ammatillinen opettajuus, jolla on merkittävä vaikutus opettajan ja opiskelijan väliseen opetus-oppimistapahtumaan. Sitä kautta se vaikuttaa myös opettajan omaan ajatteluun ja toimintaan suhteessa lahjakkaisiin opiskelijoihin ja etenkin lahjakkaiden opetukseen. Kuvio 1 osoittaa ammatillisen opettajuuden muodostumisen neljä kivijalkaa.



Kuvio 1. Ammatillisen opettajuuden rakentuminen Vertasen (2002) ja Tiilikalan (2004) jaotteluja mukaillen.

Ammatillisuus

Kun ammatilliset opettajaopiskelijat pohtivat ammatillisuuteen liittyviä asioita, oli heidän välillään hajaannusta. Eniten asiaan vaikuttivat ammatillisuuteen liittyvien käsitteiden, kuten ammatti-identiteetti, ymmärtäminen. Haastateltavat pohtivat avoimesti ammatti-identiteetin käsitettä ja osa heistä koki sen vaikeana. Jokainen kuitenkin lopulta osasi antaa omanlaisensa vastauksen sen mukaan, mitä kyseisellä käsitteellä ymmärsi. Suurimmassa osassa ammatti-identiteettiin liittyvistä tutkimuksista on määritelty ammatti-identiteetti eri tavoin tai ei ollenkaan. Etenkin opettajan ammatti-identiteettiä koskevissa tutkimuksissa tuloksena on ollut ammatti-identiteetin määrittelemättömyys. (Beijaard ym. 2004, 125.)

Opettajaopiskelijat näkivät ammatillisuuden tärkeänä osana asiantuntijuutta ja laajaa kokemusta sekä osaamista. Opettajan ammatillisuus koettiin muuttuneeksi nykyään niin, että opettajakin saa olla ihminen. Opettajan tarvitsee yhä kuitenkin olla joissain asioissa tarkka ja esimerkillinen, mutta nykyään opettajakin saa esimerkiksi vapaa-ajallaan toimia vapaammin, kuten käydä oluella.

Opettajan ammatti-identiteetillä ammatilliset opettajaopiskelijat käsittivät tarkoitettavan etenkin omaa ammatillista osaamista, joka koettiin vahvana. Opettajat kokevatkin ammatti-identiteetin

olevan läheisessä yhteydessä henkilökohtaiseen käytännön tietoon, jolloin ammatti-identiteetti ja käytännön tietäminen saattavat mennä opettajan ajatuksissa päällekkäin (Beijaard ym. 2004, 126). Lisäksi tärkeänä ammatti-identiteettiin liittyvänä asiana nähtiin opettajuuden ja oman ammatillisuuden kehittäminen. Meneminen omalle epämukavuusalueelle, itsensä kehittäminen pitämällä opetustaso korkeana ja kouluttautumisella sekä siten myös itseään arvostamalla ja ammattiylpeydellä nähtiin olevan tärkeä yhteys opettajan ammatti-identiteettiin. Yksi opettajaopiskelija käsitti opettajan ammatti-identiteetillä tarkoitettavan luotettavuutta ja asiantuntijuutta, kun taas toinen näki opettajan ammatti-identiteetin olevan jotakin päivittäin vaihtelevaa ja osa opettajan ammatillista motivaatiota. Kolmas opettajaopiskelija koki opettajan ammatti-identiteetin olevan tai sen ainakin pitäisi olla kasvattajan identiteetti, jolloin pääasiassa ei enää ole opettaminen vaan kasvattaminen elämään yhteiskunnan jäseneksi. Esimerkkinä hän kertoi ohjanneensa opiskelijansa tutustumaan vaalikoneisiin presidentinvaalien aikaan. Opettajaopiskelijat kokivat ylipäättänsä oman henkilökohtaisen ammatti-identiteettinsä vastaavan heidän yleistä ymmärrystään opettajan ammatti-identiteetistä.

”No mun mielestä opettajan täytyy niinkun tavallaan asettaa se rima siinä opetustyössä riittävän korkeelle, et ei mee aina sieltä, mistä se aita on matalin. Että tavallaan pitää olla halukas kehittää itseensä, koska mä uskon, et suurimmassa osassa oppilaitoksista on mahdollista kehittää itseensä, on mahdollista käydä kursseilla. Et pitää niinku pysyä tavallaan ajan hermolla ja olla mukana kehityksessä et ei niin, et seuraavat kymmenen vuotta mennään niillä samoilla power pointeilla. Et vähän jotain muuta. Mut pitää olla ylpee siitä, mitä tekee ja tosiaan valmis olla kehittymään.” (E)

”Ammatti-identiteetti? Eli sen pitäis olla semmonen, kun on se tämän päivän (...) kun on se tämän päivän hyvä työntekijä. Ja sit sen pitäis olla luotettava ja pitäis löytyä myös pisara semmosta asiantuntijuutta.” (C)

Ammatillinen asiantuntijuus korostui opettajaopiskelijoiden vastauksissa ammatillisena osaamisena. Opettajan on tärkeä hallita oma ammatilliansa ja etenkin sen substanssialueet pystyäkseen nostamaan esille oppimisen ja työn kannalta keskeisimmät osa-alueet ja hallitakseen sekä teorian että käytännön yhdistämällä niitä opetukseen (Penttilä ym. 2007, 55). Ammatillisten opettajaopiskelijoiden mukaan opettajan ammatti-identiteetti on olemista kehittämistähtoinen neuvonantaja, joka omaksuu nopeasti uusia asioita ja osaa opettaa niitä, on mukana nykyhetkessä ajankohtaisesti jatkuvien koulutusten sekä itsensä haastamisen kautta. Näin ollen ammatillisuus esiintyy heille kokonaisvaltaisena, inhimillisenä ilmiönä, joka sisältää ammattitaidon, luonteen,

kokemukset ja kehittämisen sisällöt.

Opettajan ammatillisuuteen liittyy keskeisesti myös ammattieettiset kysymykset, jotka korostuvat opettajan työssä. Ammattietiikka oli käsitteenä kuitenkin melko haastava osalle opettajaopiskelijoista. Kaksi haastateltavaa kertoi suoraan, etteivät tiedä, mitä se tarkoittaa. He päätyivät kuitenkin pohtimisen jälkeen erilaisiin tuloksiin. Toiselle ammattietiikka tarkoitti faktan puhumista ja toiselle sen sijaan jonkinlaista päämäärää tai toimintatapaa, mutta joka on omalla kohdalla ainakin melko tiedostamatonta. Suurin osa ammatillisista opettajaopiskelijoista käsitti ammattietikalla tietynlaisen esimerkillisyyden ja säännöt siitä, miten toimia ja mikä on oikein tai väärin. Lisäksi ammattietiikka näyttäytyi heille vastuuna opettamisesta ja myös työnsä hyvin tekemisestä.

”Joo. (...) Etiikka, joo. Mää näkisin sen, noi termistöt on vähän hakusessa, mut mä näkisin sen sillai, et ammattietiikka on sitä, et niin kun pysytään siinä, miten mä nyt osaisin muuttaa sen sanoiksi ihan täysin. Eli (...) otetaan vastuu siitä opettamisesta.”

(F)

Puolet ammatillisista opettajaopiskelijoista antoi ammattietikalle vähäisen merkityksen työssään. Tämä johtui yleensäkin siitä, miten ammattietiikan käsite ei ollut heille tuttu ja tiedostettu. Yksi haastateltava kritisoi opettajan neutraaliutta mielipiteissä, minkä hän liitti omaan käsitykseensä ammattietikasta. Hänen mukaansa opettaja saa sanoa mielipiteensä aivan kuten muutkin ihmiset. Sananvapaus on tärkeää ja jokaisella saa olla omat mielipiteet. Hän ei tässä mielessä antanut mitään merkitystä ammattietikalle, mutta katsoi, että ammattietikkaan voidaan nähdä lisäksi liitettävän rehellisyyteen liittyviä asioita, jotka hän osaltaan allekirjoitti. Korkeamman merkityksen ammattietikalle antoivatkin juuri ne haastateltavat, joille käsite oli selkeämpi. Heidän vastauksissaan korostuivat tasa-arvoinen kohtelu, ammattitaito, vastuun ottaminen työstään ja opettajana toimimisesta sekä itsensä arvostaminen työn kautta.

”No siis tärkeintähän se, eihän oo mitään järkeä tehdä töitä, jos et sä halua tehdä sitä hyvin. Et ei, miks sä menisit töihin, jos tuntuu, et on ihan tyhmä mennä sinne ja mun mielestä meillä on jokaisella oikeus sellaiseen työhön, et sä arvostat itseäs siinä työssä ja haluat tehdä sen työn hyvin.” (E)

Kirjallisuudessa opettajan ammattietikkaan nähdään sisältyvän kokonaisvaltaisesti tiedolliset ja taidolliset ainekset, itsesäätely ja hiljainen tieto (Tynjälä 2006, 106). Osalle opettajaopiskelijoista juuri nämä asiat kuvasit ymmärrystä ammattietikasta. Etenkin moraalinen valinta oikeasta ja väärästä sekä oman työn säätely tulivat esiin opettajaopiskelijoiden vastauksissa. Hiljainen tieto sen

sijaan ilmeni tiedostamattomina ajatuksina, jotka kuitenkin saatiin nousemaan pinnalle pohtimalla käsityksiä ammattietiikasta. Ammattieettisyyden esiintyminen on osalle opettajaopiskelijoista melko selkeä ja olennainen osa opettajuutta, mutta toiselle osalle ammattieettiset asiat eivät ole ainakaan käsitteellisesti selkeitä. Kuitenkin opettajaopiskelijat liittävät ammattietiikan piiriin yhtenevästi oikean, väärän ja luotettavuuden näkökulmat.

Pedagogisuus

Opettajan pedagogisuus muodostuu kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin opettajalla täytyy olla tietoa ja taitoa sekä oppimiseen että opettamiseen liittyvistä prosesseista sekä niiden suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Toiseksi opettajalla tulee olla vahva tietämys siitä, miten tiettyä alaa ja ammattitaitoa opitaan. (Honka ym. 2000, 42.) Pedagoginen ajattelu on osaltaan normatiivista toimintaa ja jatkuvaa päätöksentekoa, joka on yhteydessä opetuksen tavoitteisiin. Kaikki opetuksen kriteerit eivät kuitenkaan ole itsestään selviä, joten tarvitaan opettajan reflektiota, päättelyä ja asioiden yksityiskohtaista tarkastelua päätösten takana. (Kansanen ym. 2000, 3.) Reflektoidessaan omia kasvatuskäsityksiä ja toimintakehyksiä ammatilliset opettajaopiskelijat tuottivat sekä toisiaan yhdistäviä tekijöitä että toisistaan eroavia käsityksiä. Keskeisimmäksi kasvatuseriaatteeksi nousivat käyttäytymissäännöt. Tilanteeseen sopiva käyttäytyminen on haastateltavien mukaan tärkeä kasvatuseriaate. Tätä perusteltiin muun muassa sillä, että itse työelämässä ei voi onnistua ilman peruskäyttäytymissääntöjä sekä vedottiin myös siihen, että mikään ei ylipäättänsä toimi ilman soveliaista käyttäytymistä. Käyttäytymisellä opettajaopiskelijat tarkoittivat myös toisten ihmisten kohtelua ja esimerkiksi kiusaamiseen puuttumista. Käyttäytymissääntöjen lisäksi he mainitsivat kasvatuseriaatteinaan tai toimintakehyksinään etenkin vanhempien ja vanhempien ihmisten kunnioittamisen sekä ylipäättänsä huomaavaisuuden.

”Niin no mun mielestä se, et vanhempia pitää kunnioittaa ja kaikkia opiskelijoita tulee kutsua heidän omilla nimillään. Et okei, jos joku erikseen toivoo, että käytätkö mun lempinimeä niin sillon, jos se toive tulee siltä henkilöltä suoraan, niin sitten niin, mut ei niin, et kaverit päättää kutsua jotain tyyppiä jollain nimellä, et niinhän se ei mee. Ja mä ite yritän puuttua, jos siellä on sellasta pientäki kiusaamista niin siihen, että hei tunneilla ei sanota noin. Et sun täytyy puhua niin ku kuuluu puhua. Kaikkihan sanoo niin, ne vastaa ja sit sit mä sanon et ei, se ei käy, että et pitää tehdä ja käyttäytyä niin ku normien mukaan. Ja tavallaan se huomaavaisuus muita ihmisii kohtaan. Mun mielestä täsmällisyys on tosi tärkeä asia, mikä täytyy opettaa ja se tosiaan se muiden kunnioittaminen ja – – ja niinku tavallaan yrittää opettaa sitä, että on ylpeä siitä, mitä itse tekee, et tekee aina niin hyvin ku kykenee tekemään sen asian.” (E)

Toiseksi keskeisimmäksi kasvatukselliseksi periaatteeksi opettajaopiskelijat mainitsivat arkipäivän asioiden opettamisen. Arkipäivään liittyviä asioita olivat esimerkiksi terveelliset elämäntavat ja täsmällisyys. Yksi haastateltavista tähdensikin, että opettajuuteen kuuluu myös opiskelijoiden kysymyksiin vastaaminen ja opiskelijat saattavat kysyä mitä tahansa. Lisäksi opettajaopiskelijat peräänkuuluttivat eräänlaista yhteiskuntavastuuta, joihin opiskelijoita tulisi ohjata.

”Sit mulla on myös tämmönen, ihan itse kun mä teen noita saliohjelmiä opiskelijoille, että tietysti mä tämmöstä, niinku terveelliset elämäntavat. Tavallaanhan ne kuuluu siihen.” (D)

Muita esiin nousseita kasvatuseriaatteita olivat ulkoiset käytännön asiat, kuten ryhmäopetuksen, oman toimijuuden ja käytännön painottaminen. Tärkeiksi sisäisiksi asioiksi opettajaopiskelijat kokivat opiskelijoiden tasa-arvoisen kohtelun ja kannustavan ilmapiirin. Yksi haastateltavista koki oman itsensä tarpeettomaksi tekemisen olevan jopa osittain työnsä päämäärä.

”No sanotaan kasvatusmetodeina sitä, että mä annan vapaat kädet kyllä, että odotan enemmän, kuin määrään. Eli annan tehtävän, mutta oletan, että se hoidetaan vapaasti, ei vahtimalla.” (A)

” – – Ja sit mä oon päättäny kohdella heitä ihmisinä ja tasa-arvosina. Sitten kun mä koen, että mä oon itte tarpeeton, ni sitten niinku asiat on hyvin.” (C)

Kaikki haastateltavat tuottivat omia henkilökohtaisia kasvatuseriaatteitaan, mutta osalle heistä ne olivat selkeämmin tiedostettuja, kun taas toiset joutuivat jonkin verran pohtimaan tai miettimään käsitteen ymmärtämistä. Kaikilla opettajaopiskelijoilla kasvatuseriaatteita kuitenkin oli. Pedagogiseen ajatteluun vaikuttavat myös yksilön omat näkemykset, uskomukset ja arvomaailma (Kansanen ym. 2000, 3). Myös opettajan pedagoginen ajattelu ja päätökset perustuvat opettajan persoonalliseen kasvatusta koskeviin uskomuksiin (Kansanen 1996, 46; Vertanen 2002, 103).

”Mulla on ne peruseriaatteet. Mut jos mennään nyt ihan tonne, mä oon sen verran ehkä vanhoillisen kasvatuksen saanu, että pöytätavat, vanhempien ja sanotaan nyt vanhempien ja vanhempien kunnioitus, käyttäytyminen. Ne on niinku semmoset peruseriaatteet, mistä lähdetään liikkeelle. Ja ihan niinku sä siinä alussa kysyit, ni nää on niitä, mitä mä pyrin tuolla koulussakin, pidän yhtenä tärkeimpinä sen ammatin lisäksi, mutta aika vaikee siellä työmaalla on olla, jos ei osaa näitä perusasioita.” (F)

Pedagoginen ajattelu on kokonaisvaltaista oppimisen, opetuksen ja kasvatuksellisten käsitysten muodostamista. Pedagogista taitoa on löytää jokaisesta opiskelijasta osaaminen, jota kyseisellä

alalla tarvitaan ja saada opiskelija oppimaan kyseiset työelämätaidot (Honka ym. 2000, 42). Oppimista tapahtuu parhaiten ammatillisten opettajaopiskelijoiden mukaan itse tekemällä käytännössä. Oppiminen edellyttää aina asioiden oivaltamista ja ymmärtämistä. Myös opiskelijan oma tahto on tärkeässä asemassa, joten opettajalta edellytetään myös motivointikykyä. Oppimisprosessi sisältää käytäntöä ja teoriaa sopivassa suhteessa sekä yhdessä oppimista kokeilun kautta. Lisäksi tärkeänä opettajaopiskelijat pitivät opiskelijoiden ohjaamista tiedonhakuun ja sitä kautta omien materiaalien tekemiseen.

”Et mä oon paljon käyttäny sitä, et ne ite tekee sitä materiaalia ja on hyvin aktiivisia, että ne vaikka niinku kuvaa autoja, moottorit, alustat kaikki joka puolelta osia ja sitten ne hankkii siihen tietoo, selvittää mitä ne on ja semmosta. Kyl itekkin siinä aina yllättyy, et okei toi oli hieno, upee, mahtava ja kyllä niiltä löytyy piileviä kykyjä.” (C)

Ammatillisilla opettajaopiskelijoilla oli monia erilaisia oppimiskäsityksiä. Kaikki opettajaopiskelijat eivät osanneet nimetä mitään tiettyä oppimiskäsitystä, mutta jokaisella niitä kuitenkin oli. Sitä ei vaan aina osattu nimetä tai sitä pidettiin epävirallisena, mutta oppimiskäsityksiä ne kaikki kuitenkin loppujen lopuksi olivat. Selkeästi vallitsevin oppimiskäsitys opettajaopiskelijoilla oli konstruktivismi. Konstruktivismilla haastateltavat käsittivät tiedon rakentumisen asteittain. Ensin tarvitaan perustietoa ja ymmärrys asiasta, ennen kuin voidaan edetä oppimisessa eteenpäin, eli tietoa rakennetaan aina jonkin tiedon varaan ja kerroksittain päälle. Konstruktivismin perusideana onkin se, että oppiminen ei ole passiivista vastaanottamista, vaan aktiivista tiedollista toimintaa tulkiten havaintoja ja uutta tietoa aikaisempien tietojen ja kokemusten perusteella (Uusikylä & Atjonen 2005, 145). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteella myös opetustavat ja -menetelmät ovat erilaisia. Kun ohjataan opiskelijaa omaan aktiivisuuteen ja tiedonhankintaan, voi opettajan oma työtaakka pienentyä, kuten yksi opettajaopiskelija esimerkissään kertoi.

”Mulla ei ollu hajuakaan ennen koulutusta näistä oppimiskäsityksistä ja tällä hetkellä mulla on tämä, konstruktivinen, mitä tullaan varmaan paljon enemmän hyödyntämään. Me vaihettiin tota, eli mulla on yks tutori vai mentori yks opettaja. Pidetään niinku yhdessä projektia. Ni me kokeiltiin tossa edellisessä koulutuksessa ihan just tätä asiantuntijaroolia, että laitettiin kaverit itte ottaan selvää ja opettaja ei opettanukkaan vaan, ni se oli tosi hyvä. Kaikki oli tyytyväisiä, oppilaat oli tosi tyytyväisiä. Sit se rupes käyttään sitä ihan kaikissa koulutuksissa. Hän on päässy puolta helpommalla ja oppilaat oppii paljo paremmin.” (A)

”No eipä mulla semmosta ole, mutta tavallaan se, että mitä mä aina pidän mielessä, että me opitaan sen vanhan päälle ehkä jotain uutta. Pitää tavallaan pyrkiä hyödyntämään sitä aikasempaa osaamista ja kaivaa sitä kautta sitten sitä. Ja tietoo heillä on tuoda tavallaan sitä sieltä näkyväksi, jonka päälle sitten rakentaa uutta.”

(C)

Yksi opettajaopiskelijoista käytti oppimiskäsityksenään eräänlaista oppipoika-kisälli-mallia, johon hän liitti suunnittelun, toteutuksen ja sekä opettajan että oppilaan arvioinnin. Tällaisen oppipoikamestarioppimisen mallin perustana on ajatus tukea opiskelijan asiantuntijuuden kehitystä ohjaamalla hänet järjestelmällisesti harjoittamaan ammatillisen asiantuntijan tyypillisiä kognitiivisia prosesseja ja toimintatapoja. Opiskelijan tarkoituksena on ajatella ja toimia kuten alan asiantuntija tyypillisten tehtävien parissa asiantuntijan rohkaisemana. (Hakkarainen ym. 2004, 135–135.) Muut opettajaopiskelijoiden oppimiskäsitykset koostuivat behaviorismista, työharjoittelulla oppimisesta, vaikeuksien voittamisesta koostuvasta oppimiskäsityksestä sekä ”kadunmiehen pedagogiikasta”, jolla haastateltava tarkoitti vuosien varrella opittuja asioita opettamisesta etenkin koulujen kautta. Behaviorismin mukaisessa opetuksessa keskeinen elementti on mekaaninen opetus, joka tapahtuu mekaanisesti opettajan johdolla opiskelijan ollessa passiivinen vastaanottaja. Behaviorismin ajatuksena on, että kaikkea voidaan opettaa, mutta siinä unohtuu helposti vuorovaikutus. (Uusikylä & Atjonen 2005, 142–143). Behaviorismi olisi haluttu korvata muulla, mutta opettajaopiskelijat kokivat, että vielä ei ollut mahdollisuuksia täysin sen korvaamiseen. Niin hallitseva ja nopea sen mukainen opetus on.

Ammatillisten opettajaopiskelijoiden pedagogisen ajattelun perusteella opetuksessa on tärkeintä kaikessa yksinkertaisuudessaan oppiminen. Asioiden ymmärtäminen on edellytys oppimiselle ja siksi tärkeintä myös opetusprosessille. Muita tärkeitä asioita opetuksessa olivat opettajan oleminen paikalla opiskelijoita varten, eväiden antaminen työelämää varten ja ylipäättänsä miellyttävä opetusprosessi, jossa opiskelijoita ohjataan, opastetaan ja neuvotaan heidän omaa aktiivisuuttaan hyödyntämällä.

Omia oppimiskokemuksiaan haastateltavat kuvailivat hyvin eriävin näkökulmin. Yhtenäisyytenä tuli esille kuitenkin se, että omissa oppimiskokemuksissa muistettiin lähinnä opettajia ja heidän opetustyylejään. Toisiaan vastakkaisia mielipiteitä opettajaopiskelijoilla oli siitä, olivatko oppimiskokemukset muistoja lähinnä hyvistä vai huonoista opetustyyleistä. Toiset muistivat paremmin inspiraation lähteinä toimineet opettajat, kun taas toisille mieleen olivat jääneet juuri ne opettajat, joiden opetustyylijä ei haluttu käyttää omassa opetuksessa. Eniten muistoja, erityisesti negatiivisia, herätti behavioristinen opetus ja siinä etenkin ulkoa opettelu.

Opettajan työn pedagogisuus ja siihen tiivistä liittyvä oppiminen ja opetus näyttäytyivät ammatillisille opiskelijaopiskelijoille arjen tasolla opetettavina, jokapäiväisessä elämässä selviytymiseen käytettävänä tarpeellisina toimintamalleina. Näistä opetettavista toimintamalleista käyttäytymissäännöt ja toisten ihmisten kunnioittaminen olivat keskeisimmät. Opettajaopiskelijat painottivat kukin erilaisia asioita opetuksessaan. Eniten ammatilliset opettajaopiskelijat hyödynsivät opetuksen käytäntöön viemistä ja korostivat opetettavan asian ymmärtämistä. Oppimiskäsityksissä heillä heijastui selkeästi konstruktivismi. Vaikka joillekin haastateltaville pedagogiseen ajatteluun liittyvät käsitteet, kuten kasvatuseriaatteet ja oppimiskäsitykset olivatkin vieraita, jokaisella heistä tällaisia toiminnan ohjenuoria oli.

Opettajan pedagogisuuteen ja sen toteuttamiseen opetuksessa liittyä läheisesti myös opetussuunnitelmat ja opetussuunnittelu. Yleisesti ottaen ammatilliset opettajaopiskelijat näkivät opetussuunnitelmat hyödyllisenä työvälineenä työssään. Opetussuunnitelmaa pidettiin etenkin viitekehystenä, jonka avulla toteutetaan oman työn rajaukset, tavoitteet ja sisällöt. Koulukohtaisia opetussuunnitelmia opettajaopiskelijat pitivät hyödyllisempinä kuin valtakunnallisia, sillä koulukohtaiset suunnitelmat ovat yksityiskohtaisempia ja niiden toteutumisesta oli käytännön kokemusta. Valtakunnallisia opetussuunnitelmia haastateltavat kritisoivat liiallisesta yleisyydestä, epäselvyydestä sekä vaatimuksista, joita ei kaikkia pystytä toteuttamaan. Opetussuunnitelmat tulisi purkaa auki ja yksityiskohtaistaa, jotta niistä olisi apua osoittamaan, mitä milläkin luokalla on tehty myös henkilökunnan vaihtuessa. Opettajaopiskelijoiden mukaan opetussuunnitelmat ovat hyödyllisiä ohjenuoria, mutta niitä on peilattava ja sovellettava työelämän muutoksiin ja koulukohtaisiin tilanteisiin, jotta ne toimisivat parhaalla mahdollisella tavalla.

”No siis totta kai mun täytyy aina tarkistaa se, että mä oon käynny tai tavallaan ollu siinä opetuksessa, huomioitu kaikki ne asiat mitä opsissa sanotaan. Et se on niin ku se viitekehys sille opetustyölle. Koska siitähän ei voi poiketa. Nehän on yleisesti hyväksytyjä ja ne asiat täytyy opettajan, öö oppilaiden jollain tasolla hallita.” (E)

Miettisen (2008, 64) mukaan opetussuunnitelmaa voi määritellä monin eri tavoin, mutta se on osaltaan aina jonkinlainen kompromissikehys, joka heijastaa oman aikansa arvoja. Opettajaopiskelijat kokivat opetussuunnitelmien merkityksen omassa työssään vaihtelevasti. Osa ammatillisista opettajaopiskelijoista näki opetussuunnitelmien olevan välttämättömiä, jotta asiat pysyisivät jollain tapaa kasassa. Sen sijaan yksi heistä painotti kysymistä vanhemmilta ja kokeneemmilta kollegoilta keskeisemmäksi kuin opetussuunnitelman läpi käymisen. Toinen muokkasi sen sijaan vahvasti opetussuunnitelmaa omien ja opiskelijoidensa mielenkiinnon mukaan. Hän näki opetussuunnitelmien soveltamisen osaksi opettajan ammattitaitoa. Näin ollen

opettajaopiskelijat hyödynsivät opetussuunnittelua omassa työssään esimerkiksi mukauttamalla opetussuunnitelmia, tarkistamalla sieltä työnsä tavoitteita ja perustelemalla sillä omat opetusvalintansa.

”Tänä päivänä kaikki täytyy osata soveltaa. Kaikki tieto, mitä sä oot oppinu, on pakko osata soveltaa jotenkin. Se ei niin ku koskaan kelpaa sellasenaan tai aika harvoin, et se on ihan hyvä ohjenuora tommonen opetussuunnitelma, mutta kyllähän sitä pitää myös pystyä peilaamaan koko ajan työelämän muutokseen ja kaikkeen. Että se on sit sitä opettajan ammattitaitoa.” (D)

Yksi ammatillisista opettajaopiskelijoista oli ollut laatimassa uutta opetussuunnitelmaa ja koki sen onnistuneen vastaamaan nykyhetkeä hyvin ja osoittaneen käytännön toimivuutensa. Lisäksi opettajaopiskelijat kokivat, että opettajien yhteistyöllä on merkitystä opetussuunnitelmien laatimisessa. Usein vanhoja tapoja on vaikea muuttaa. Haasteena onkin omassa opetussuunnittelussa uusien kehittävien suunnitelmien tekeminen, jos työyhteisössä on muutosta vastustavia henkilöitä. Siten kollegoiden ja etenkin yhteistyön merkitys osana opetuksen suunnittelua korostuu. Ammatillisille opettajaopiskelijoille opetussuunnitelma näyttäytyy ohjenuorana, jota muokataan oman persoonallisen opetustavan mukaisesti huomioiden lisäksi opiskelijoiden mielenkiinnon kohteet, kollegoiden vinkit ja omat vahvuudet.

Sosiaalinen vuorovaikutus

Kun ihminen kokee jotakin, se on merkittävää. Vuorovaikutus on näiden merkitysten vaihtoa. Jo pelkästään eleiden ja ilmeiden tulkinnasta voi muodostua kokemuksellisesti merkityksellisiä asioita ja vuorovaikutusprosessia. (Nissilä 2007, 85.) Kaikki ammatilliset opettajaopiskelijat pitivätkin sosiaalista vuorovaikutusta ehdottoman tärkeänä osana opettajan työtä. Ilman sosiaalista vuorovaikutusta, ei ole minkäänlaista edellytystä edes opettaa. Niin oleellinen ja keskeinen asia se on opetukselle.

”Erittäin suuri. Koska sillähän saadaan sitä semmosta arvostusta ja luottamusta luotua.” (F)

”Niin mut eihän ilman vuorovaikutusta voi olla opetustilanteita. Sehän on kaikkein, jos et saa kontaktia, mitään kontaktia niihin oppilaisiin niin sehän nyt on ihan sama meeks sä sinne vai et. Eli edelleen viitaten siihen, että mulla on ollu koulussa niitä opettajia, jotka pyytää anteeksi sitä, et ne on tullu sinne. Niin vaikee on, vaikka niitten sanoma ois miten hyvä, niin vaikee on saada sitä sanomaa meneen perille. Et jos et sä osaa olla läsnä, etkä saa kontaktia niihin ihmisiin, ni ei se vaan onnistu. Vaikka miten

ois hyvät kalvot tai power pointit tai miten ois sulla niinku hyvä asia, niin ei se onnistu. Et kyllä sun täytyy olla sosiaalisesti jollain lailla niinku, jotain sosiaalisia taitoja on pakko olla.” (E)

Opettajaopiskelijat korostivat vuorovaikutusprosessissa opiskelijoiden ymmärtämistä, kuuntelemista ja eräänlaista opiskelijan henkilökohtaista lukemista, jonka suurin osa opettajaopiskelijoista mainitsi. Tärkeää oli etenkin opiskelijoiden elämismaailman ymmärtäminen ja yksilöllinen huomioiminen.

”No kyllä se on tärkeä, että jos ei sitä vuorovaikutusta ole, ni mä koen, että ei ne opi mitään, että mä jotenkin luen niitä, sitä miten ne käyttäytyy, miten ne on, miten ne kommunikoi mulle, miten aktiivisia ne on ja tavallaan sitä kautta, että näkee sen et mitenkä ne oppii ja onko tää niinku opetusmenetelmä, opetustapa toimiva.” (C)

Yksi opettajaopiskelija kertoi vuorovaikutukseen liittyen kattavan esimerkin siitä, miten hän kohtaa vuorovaikutuksen omassa työssään ja millaisen merkityksen hän näkee sillä kaikkeen olevan. Luokanvalvojana hän aina tietyin väliajoin käy opiskelijoidensa kanssa henkilökohtaisesti keskustelemassa asioista – niin henkilökohtaisista kuin opiskeluihin liittyvistä asioista – ja kohtaa tällä tavoin opiskelijan elämismaailman sekä elämäntilanteen ja voi toimia sen mukaan.

Et mulla tänään esimerkiks oli tää rippipäivä, kun niitten pitää ripittäytyä mulle ja mää ripittäydyn heille ja joidenkin kans se on se, että siinä menee kolkyt sekuntia, minuutti. Toisten kanssa menee äkkiä vaikka puolikin tuntia. Se riippuu siitä sen tilanteesta ja sen toisen elämäntilanteesta ja kyllä mä nyt (xxx, virsiä jään kuunteleen) ja mä oon koittanu sanoo sen asian näin, että ensiks, jos on jotain vaikeuksia, ni ensiks tulee mun puheille. Jos ei mulle uskalla tulla puhuun, ni sittehä se on hänen oma, että sit menee rehtorin taikka kuraattorin taikka kenen juttusille meneekään. Et (xxx, mä haluun olla ensin) olla niinkun ajan hermolla siinä, etten mä kuule sitten, eihän kuraattori saa mulle niitä asioita kertoo, mutta jotain kautta ne tulee aina. Mä oon tähän, että jos me ei pystytäkään keskenään, niin sitten mennään kuraattorille, vaikka yhdessä ja näin. Kyllähän mä nyt koitan näitten lapsukaisten kanssa olla samalla aaltopituudella nyt tässä maailmanmenossa mukana.” (F)

Ammatilliset opettajaopiskelijat näkivät itsensä vahvoina vuorovaikuttajina, jotka tulevat toimeen ylipäättään ihmisten kanssa, osaavat tulkita opiskelijoita ja toimia sen mukaan. Opettaja havainnoi opiskelijoidensa kasvoja, toimintaa, käyttäytymistä ja puhetta vuorovaikutuksen kuluessa (Jääskeläinen 2007, 71). Vuorovaikuttajina opettajaopiskelijat arvostivat empaattisuutta, opiskelijan

tasolle asettumista ja kuuntelemista. Opettajien vuorovaikutustoimintaa ohjaa siten opiskelijan etu. On tärkeää oikeasti kuunnella opiskelijaa ja tarpeen mukaan vähentää omaa puhettaan, jotta opiskelijat saisivat tilaa puhua, pohtia ja saada myös varmuutta esiintymiseen. Sosiaalinen vuorovaikutus nähtiin olevan liitettävissä myös luonteeseen. Opettajien oletetaan olevan usein avoimia ja sosiaalisia luonteiltaan, mutta aina ei välttämättä opettajankaan tarvitse olla se kaikkein sosiaalisin.

”No siis oppilaiden suhteen niin hyvä ja sit sanotaan, että kollegoiden eli niinku osaston kesken, niin niittenkin välillä ihan niinku hyvä. Mut sit taas siihen se sitten, sanotaan et se jää sit siihen. Et ku esim. tuol meiänki koululla on aamukahvihetket ja iltapäivähetket ni mä, no mä en oo koskaan ollu mikään kahvittelija. Mä meen, mä haen sen kahvin ja meen vaikka lukeen nettiin tai jotain.” (B)

Ammatilliset opettajaopiskelijat antoivat jokainen sosiaaliselle vuorovaikutukselle hyvin tärkeän merkityksen suhteessa omaan työhönsä. Vuorovaikutus merkitsee opettajan työssä keskeisesti sitä, miten opettaja ja opiskelija suhtautuvat toisiinsa ja työskentelevät yhdessä. Sosiaalisilla taidoilla, etenkin keskusteluissa ja kontaktin luomisessa, muodostetaan luottamusta sekä tilannetajua että ihmistuntemusta. Kun kiinnostus on molemmin puolista, vuorovaikutus toimii paremmin ja sitä kautta myös koko opetusprosessi kokonaisuudessaan.

Persoonallisuus

Uusikylän ja Atjosen (2005, 214) mukaan opettajan yksi keskeisimmistä työvälineistä on persoonallisuus. Opettajan persoonallisuudella ammatilliset opettajaopiskelijat käsittivät etenkin ulosantia, luonnetta ja jokaisen omaa henkilökohtaista luonteenomaisuutta. Ulosantiin opettajaopiskelijat liittivät asioita ulkonäöstä ja tyylistä aina opettajan tapaan puhua ja ilmaista itseään varsinkin opetustilanteessa. Opettajan persoonallisuuteen kuuluivat opettajaopiskelijoiden ajatuksissa myös erilaiset tavat olla opettaja, kuten opettaja käskyttäjänä, leppoisana tai olemassaoloon anteeksipyytelevänä. Myös erilaiset suuntautuneisuudet ja erityiskyvyt nousivat esille haastatteluissa. Opettajan persoonallisuus tuli ilmi esimerkiksi opettajan taiteellisuutena tai auktoriteetin ylläpitäjänä. Opettajan persoonallisuuteen liitetään näin ollen moniulotteisia käsityksiä, kuten ikä ja sukupuoli, pelkkien persoonallisuuden piirteiden sijaan (Brophy & Good 1974).

” – – Se on varmaan juuri tää luonne, tämmönen kasvattajan luonne liittyy siihen tietysti. Se varmaan niinkun paistaa siitä ehkä jopa läpitte pikkusen. Ja sen se varmaan vaatiikin, että se opiskelija oikeesti niinkun luottaa, et sieltä täytyy tulla

semmonen vähän niinku niin sanotusti tunteen palo. Pitää ehkä näkyä, sanoisin näin.”

(D)

”Joo eli jokainen ihminen on persoonallinen. Myös jokainen opettaja on varmaan omanlaisensa, mutta sitä sitten puhutaan niin sanottuja persoonallisia opettajia, niin joillakin saattaa olla vaikka erikoinen kyky tai tapa, joka on hieman poikkeava tai sitten hän on (xxx) erityisen lahjakas tai (...) Sitten käsitän jotenkin persoonallisen opettajan silleen, että se vaikka tulee siihen luokkaan ja se ottaa sen tilanteen haltuun, ettei sen tarvii niinku mitään ihmeitä tehdä.” (C)

Joka tapauksessa kaikki opettajaopiskelijat kokivat opettajan persoonallisuudella olevan suuri vaikutus opetukseen. Opettajan koko ulosanti on riippuvainen persoonallisuudesta ja sitä kautta se vaikuttaa aivan itse oppimisprosessiin saakka. Opettajan persoonallisuus voi olla joko etu tai haitta.

”No siis ihan mitä niinku oppilaat sanoo, niin jos lähtökohta on niinku se, et on ajautunu tämmöseks, et sillä on aina tylsää siellä tunnilla tai se on et mä pelkään tota opettajaa, ni ohan se negatiivinen kaiku siinä jo niin paha, että ei sitä ny ihmeitä voi odotella. Et josko kurssi nyt läpi edes menisi. Kun taas, jos meille voi mennä, niinku taas vaan avoimin mielin tulla, nin sielt saa ehkä, voi jotain hyvää jäädäkin mieleen.”

(B)

Persoonallisuutta opettajaopiskelijat hyödynsivät työssään eniten olemalla oma itsensä. Opettajan omaa persoonaa voidaankin pitää yhtenä tärkeimmistä taustatekijöistä suhteessa opettajan ammatti-identiteetin kasvuun (Nissilä 2007, 92). Kun opettaja on rehellisesti oma persoonansa työssään, se ilmenee aitoutena ja sitä voi samalla hyödyntää. Opettajaopiskelijat kokivat persoonallisuuden vaikuttavan opetustyöhön, sillä sen esiintulo ja hyödyntäminen kuuluvat luonnollisena osana opettajan työhön. Siihen tulisi myös pyrkiä, sillä jos omaa persoonallisuuttaan piilottelee, se johtaa epäaitouteen. Muita piirteitä, joita opettajaopiskelijat hyödynsivät omassa työssään, olivat puheliaisuus, toimeen tuleminen ja toimiminen ihmisten kanssa, uudishenkisyys, suorapuheisuus sekä eräänlainen leikkimielisyys vakavuuden sijaan.

”(...) No siis hyödynnän mä siis niin ku, mä oon oma itteni ja toistaseks se on toiminut elikkä ohan se silloin niinku hyödyntämistä.” (B)

Jokaisella ihmisellä on oma persoonallisuutensa, mutta erityisesti opettajan ammatissa sen vaikutus työhön korostuu. Opettajana kehittymisen lähtökohtana on opettajan persoonallisuus, johon elämänkulku ja tapahtumat väistämättä vaikuttavat (Goodson 1992, 117). Siten opettajan persoonallisuus rakentaa osaltaan opettajuutta.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella ammatillisten opettajaopiskelijoiden asenteita ja käsityksiä lahjakkaista opiskelijoista ja heidän opetuksestaan, sekä tutkia näiden merkitystä suhteessa ammatilliseen opettajuuteen ja opettajana toimimiseen. Keskeisimpänä tutkimuskysymyksenä oli selvittää niitä erilaisia keinoja ja ideoita, joita ammatilliset opettajaopiskelijat käyttävät arjen opetustilanteissa kohdatakseen lahjakkaan opiskelijan tarpeet.

6.1 Johtopäätökset

Lahjakkaiden opetus jää pääosin opettajien ja kasvattajien vastuulle. Näin ollen opettajalla yksilönä on suuri valta ja mahdollisuus vaikuttaa opetuksen keinoihin ja laatuun. Yksilöllinen huomioiminen opetuksessa on kaikkien opettajaopiskelijoiden näkökulmasta oleellinen asia, joka tulisi ottaa huomioon erilaisissa opetustilanteissa. Jotta opettaja voi tehdä lahjakkuuden näkökulmasta opetuksen kohdentamista ja ottaa lahjakkaan opiskelijan paremmin huomioon opetuksessa, hänen täytyy tunnistaa lahjakas opiskelija opiskelijoiden joukosta. Haastattelemieni ammatillisten opettajaopiskelijoiden mukaan lahjakas erottuu havainnoinnin avulla selvästi joukosta. Tällaisia tunnistamisen piirteitä ja tekijöitä lahjakkaissa opiskelijoissa olivat käytännön osaaminen, asioista kiinnostuneisuus sekä aktiivisuus kysymisessä ja kyseenalaistamisessa. Lahjakas opiskelija ikään kuin haastaa opettajansa. Lahjakkaan tunnistamiseen on etenkin kansainvälisessä kirjallisuudessa kiinnitetty paljon huomiota ja siihen on kehitetty erilaisia ohjelmia. Tämän tutkimuksen perusteella suomalaisen ammatillisen koulutuksen puolella tällaiset tunnistamisen ohjelmat eivät ole tarpeen, vaan opettaja osaa tulkita ja havaintojensa perusteella löytää joukosta lahjakkaat.

Lahjakkaan tunnistettuaan opettajalla on mahdollisuus käyttää omaa ammatillista osaamistaan tehostaakseen ja tarjotakseen lahjakkaalle opiskelijalle edellytykset lahjakkuuden kehittymiseen. Tähän vaikuttaa kuitenkin opettajan oma asenne. Tässä tutkimuksessa ammatilliset opettajaopiskelijat kokivat lahjakkaiden opettamisen pääasiassa hyvin positiivisesti: helpoksi ja mielekkääksi, vaikka lisätehtävien ja muiden vastaavien opetuskeinojen koettiin tuovan lisää työtä ja haastetta opettajalle. Opettajaopiskelijat kuitenkin selkeästi tiedostivat lahjakkaiden olemassaolon omissa opetusryhmissään ja olivat käyttäneet lukuisia erilaisia opetusmenetelmiä ja kokeiluja. Näin ollen he tuottivat konkreettisia tapoja opettaa lahjakasta opiskelijaa hänen tarpeidensa ja tasonsa mukaisesti, kuitenkin niin, että kaikille opiskelijoille ja perusasioiden opetukselle on aikaa. Opetusmenetelmien luovan käytön tulisikin olla osa opettajan perustaitoja niin omassa luokassa,

opettajien keskinäisessä yhteistyössä kuin erilaisissa oppimisympäristöissä työelämän yhteydessä. Tällä tavoin opettaja myös harjoittaa omaa elinikäistä oppimistaan ja ammatillista kasvuaan kehittäessään yhteistoiminnallisia taitojaan. (Annala & Heinonen 2009, 27.)

Yhtenä tehokkaimpana opetusmenetelmänä lahjakkaan opetustilanteissa opettajaopiskelijat pitivät työssäoppimista niin laajennettuna versiona, haasteellisemmän paikan valintana kuin sijoittumisena ulkomaille. Ammatillisen opettajan käytännön osaamisen arvostaminen näkyy tässäkin asiassa hyvin selkeästi. Ammattioppilaitosten haasteena on kuitenkin vanhentunut tekniikka ja välineet, sillä työpaikoilla useimmiten välineet ja tekniikka ovat ajan tasalla toisin kuin oppilaitoksissa. Työssäoppimisen lisäksi ammatilliset opettajaopiskelijat käyttivät ja suosivat lahjakkaiden opetuksessa erilaisia ryhmäjakoja, joissa opiskelija toimii vastaavan tasoisessa tai korkeamman tasoisessa ryhmässä, mikä puolestaan luo motivaatiota. Myös erilaisten, muokattujen tehtävänantojen avulla lahjakkaiden opetusta voidaan tehostaa. Tärkeää on etenkin tarpeeksi haasteellisen tason säilyttäminen tai tason nostaminen. Lahjakas opiskelija tarvitsee haasteellisia tehtäviä ja vastuunottoa kehittyäkseen lisää. Vastuunottamista voidaan parhaiten tukea hyödyntämällä lahjakkaan taitoja apuopettajan keinoin. Lahjakas opiskelija auttaa siten muita opiskelijoita ja opettajaa, mutta oppii samalla myös itse.

Ammatilliset opettajaopiskelijat pyrkivät myös eri keinoin motivoimaan lahjakasta. Yhtenä motivoinnin keinona he mainitsivat palkitsemisen, mutta myös erilaiset vierailut voivat toimia hyvinkin antoisina oppimisen innostajina sekä lahjakkaille että kaikille opiskelijoille. Kaiken kaikkiaan ammatillisilla opettajaopiskelijoilla oli monia erilaisia keinoja kehittää ja motivoida lahjakasta opiskelijaa resurssien puitteissa. Tähän vaikuttivat myös opettajaopiskelijoiden positiivinen asenne lahjakkaan opetusta kohtaan ja oma henkilökohtainen toiminta opettajana. Myös Uusikylä (1994) on pohtinut lahjakkaiden opetukseen liittyviä keinoja, jotka pitävät sisällään samoja elementtejä ja menetelmiä, joita ammatilliset opettajaopiskelijat tuottivat haastatteluissaan. Yksi tällainen menetelmä oli monimuotoinen ryhmäjako, jonka avulla lahjakkaat opiskelijat jaetaan samoihin ryhmiin, jolloin ryhmästä tulee homogeenisempi. Tällöin ryhmästä saattaa löytyä helpommin vertaistukea ja opiskelijoiden taidot sekä kyvyt vastaavat toisiaan paremmin. (Emt., 171–172.)

Vaikka haastatteleman opettajaopiskelijat kohtasivat päivittäisessä työssään lahjakkaita opiskelijoita ja omien kykyjensä sekä mahdollisuuksiensa puitteissa pyrkivät tarjoamaan lahjakkaiden tasoista opetusta, olivat he silti huolissaan lahjakkaiden opetuksen tilasta Suomessa. Opettajaopiskelijat näkivät nykyisen suomalaisen koulutusjärjestelmän olevan ristiriidassa lahjakkaiden opetuksessa, sillä tällä hetkellä resurssit ovat mitoitettut ainoastaan heikompien

tukemiseen. Lahjakkaat jäävät tämän vuoksi ulkopuolelle putoaviksi, eikä heidän tarpeisiinsa pystytä riittävällä tavalla vastaamaan. Lahjakas opiskelija saattaa usein turhautua ja häiriköidä, jolloin lahjakkaan täysi potentiaali menetetään. Uusikylä (1992,1) on korostanut samaa huolta yhteiskunnan potentiaalin tuhlaamisesta. Tässä asiassa opettajaopiskelijat jakoivat huolen. He kokivat, että tulevaisuuden lahjakas työvoima menetetään, kun lahjakkaille ei voida tarjota osaamisen mukaista opetusta. Opettajaopiskelijoilla oli kuitenkin jokaisella oma käsityksensä siitä, miten tilanne voitaisiin muuttaa. Heidän mukaansa opetusta ja koulutusjärjestelmiä tulisi muuttaa suuntaan, jossa tuetaan sekä tuen tarpeessa olevia, että niitä, joilla olisi edellytyksiä paljon perusopetusta pidemmälle. Tällöin lahjakkaiden opetuksesta muodostuu luonnollinen osa opetusta, jonka perustana on opiskelijan yksilöllinen kuunteleminen sekä tarpeiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen. Tällaisena ratkaisuna opettajaopiskelijat mainitsivat erityisesti erityisopetuksen. Heidän mukaansa opetuksen eriyttäminen parantaisi lahjakkaiden opetusta ja antaisi valmiuksia toteuttaa itseään sekä kehittää lahjakkuuttaan yhä pidemmälle. Ainoastaan yksi opettajaopiskelija pelkäsi erityisopetuksen voivan aiheuttaa eriarvoisuutta.

Kun puhutaan lahjakkaista, saatetaan helposti olettaa lahjakkuuden käsittävän vain jotain pientä eliittiä joukkoa, joka saa erityistä huomiota. Kuitenkin kuten Denton ja Postlethwaite (1985) toteavat, on lahjakkuuden tunnistamisella ja opetuksen tehostamisella pääpiirteittäin mahdollista vaikuttaa positiivisesti kaikkien opiskelijoiden kasvatukseen ja opetukseen (Emt., 147). Tässä tutkimuksessa asenteiden suunnan muutos on näkyvässä. Yhtäältä tämä tarkoittaa tyytymättömyyttä nykyiseen kaikkien yhteistä opetusta suosivaan opetusjärjestelmään, toisaalta halua siirtää opetuksen painopistettä korkeamman tason suuntaan. Opettajaopiskelijoiden erittäin vahva erityisopetuksen kannattaminen oli tutkimukselle erityinen löytö. Kaikkien opiskelijoiden yhteen saattaminen nykyisten resurssien puitteissa ei ole toiminut ratkaisuna ja opettajat ovat väsyneet jatkuvaan vastuun kantamiseen yksin ja töiden liialliseen kertymiseen. Ennen niin pelättyä opiskelijoiden eriarvoisuutta, ei ammatillisten opettajaopiskelijoiden keskuudessa koettu erityisopetuksen vaarana yhtä opettajaopiskelijaa lukuun ottamatta. Erityisopetusta perusteltiin omilla henkilökohtaisilla kokemuksilla esimerkiksi tasoryhmistä. Opettajaopiskelijat eivät selvästi nähneet erityisopetuksen mahdollisia vahingollisia puolia vaan heidän mukaansa sillä sen sijaan ratkaistaisiin monta ongelmaa. Erityisopetuksen kannatus ammatillisilla opettajaopiskelijoilla kumpuaa käytännön kokemuksista, joissa integraatio-ajattelu koetaan raskaaksi ja heikosti toimivaksi. Näin ollen erilaisten opiskelijoiden eriyttäminen ja ryhmäkokojen pienentäminen koettiin hyvänä ratkaisuna. Ammatilliset opettajaopiskelijat kokivat, että erityisopetuksesta olisi hyötyä sekä lahjakkaalle opiskelijalle että opettajalle molemmille.

Erityisopetuksen järjestämisen mahdollisuus vaihteli ammatillisen koulutuksen suuntautumismuotojen mukaan. Luonnollisesti erityisopetuksen, mutta myös aikuiskoulutuksen puolella, erityisopetuksen mahdollisuus koettiin paljon helpompana järjestää ja siihen oli resursseja enemmän. Nuorten ammatillisessa koulutuksessa sen sijaan resurssien puute oli merkittävä tekijä erityisopetuksen järjestämisen vaikeudessa. Myös osaamisen tason laskun koettiin vaikuttavan siihen, että heikoimmat opiskelijat ovat todella heikkoja ja sen vuoksi aikaa kuluu liikaa aivan perusasioiden läpikäymiseen. Ammatilliset opettajaopiskelijat kokivat erilaisten tasoryhmien, tasokokeiden tai pääsykokeiden olevan mahdollinen ratkaisu tähän. Näin ollen saataisiin yhtenevämpi opiskelijajoukko osaamisen ja motivaation suhteen opetukseen. Tämä parantaisi osaltaan myös lahjakkaiden opetusta. Tasoryhmien lisäksi opettajaopiskelijat ehdottivat ratkaisuksi erilaisia luokkia tai kerhoja lahjakkaille opiskelijoille. Yhtenä ehdotuksena nähtiin esimerkiksi lahjakkaiden opiskelijoiden työssäoppimisen opinpolun räätälöinti jonkin tietyn firman tai yrityksen piiriin, jolloin saataisiin erityisesti yhteiskunnalle suunnattuja hyödyllisiä erityisosaamisen ammattilaisia.

Oleennaista lahjakkaiden opetuksessa on opettajan ajattelu, ymmärrys ja asenne sekä lahjakkaita että heidän opetustaan kohtaan. Tutkimuksessani ammatilliset opettajaopiskelijat käsittivät lahjakkuuden samankaltaisesti kuin useat nykyaikaiset lahjakkuuden tutkijat sen määrittelevät (ks. esim. Sternberg 2004; Gardner 2008; Subotnik & Calderon 2008). Lahjakkuus nähtiin siten, ei yksioikoisena, vaan laaja-alaisena ilmiönä, joka kehittyy jatkuvasti. Myös ympäristön merkityksestä lahjakkaan opiskelijan potentiaalin kehittymiseen opettajaopiskelijat olivat yhtä mieltä. Samoin lahjakkuuden käsittäminen älykkyysosamäärän kautta oli jäänyt kauas historiaan. Bettsin ja Neihartin (2004) tyypittelyyn vastaavia lahjakkuuden käsityksiä ilmeni etenkin lahjakkaan turhautumisen kohdalla. Tällöin juuri opiskelijan kohtaaminen yksilöllisten tarpeiden pohjalta korostuu. Yhteisenä käsityksenä suhteessa kirjallisuuteen (ks. mm. Uusikylä 1992, 147; Roberts 2008, 248) ammatilliset opettajaopiskelijat kokivat lahjakkaiden opetuksen keskiössä olevan nimenomaan koulutuksellinen tasa-arvo, joka ottaa huomioon niin heikosti suoriutuvat, keskitason opiskelijat kuin lahjakkaat opiskelijat. Vaikuttaa siltä, että käsitykset lahjakkuuden käsitteestä eivät ole niin erilaisia tai toisiaan päinvastaisia kuin aiemmin on luultu. Ainakin ammatillisella puolella työskentelevien opettajaopiskelijoiden keskuudessa linja on hyvin samanlainen kuin vallitsevassa kirjallisuudessa.

Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään myös mitä etenkin ammatillisten oppilaitosten yhteydessä ilmenevä käsite, ammatillinen huippuosaaminen, opettajaopiskelijoiden mielestä tarkoittaa ja mitä mieltä kyseisestä asiasta ylipäättänsä ollaan. Ajatukset ja käsitykset ammatillisesta

huippuosaamisesta tuottivat ristiriitaisia ja vastakkaisia mielipiteitä opettajaopiskelijoiden keskuudessa. Yhtä mieltä he olivat kuitenkin siitä, että ammatillinen huippuosaaminen tarkoittaa kaikille opiskelijoille mahdollisuutta kehittyä oman alansa ammatilliseksi asiantuntijaksi työn tekemisen ja harjoittelun, asenteen ja tiedonhalun kautta. Huippuosaamisen nähtiin siten koskevan kaikkia opiskelijoita. Myös kansainvälisessä kirjallisuudessa esimerkiksi Ericsson (1998, 1, 10) ja Elshout (1995, 87) ovat korostaneet huippuosaamisen sekä kovan työn ja harjoittelun yhteyttä. Suomalaisista muun muassa Vertanen (2002, 135) on painottanut taitojen kehittymisen merkitystä.

Ammatilliset opettajaopiskelijat käsittivät ammatillisen huippuosaamisen eri tavoin suhteessa lahjakkuuteen ja osaamiseen. Sen koettiin olevan joko aivan liian kapea-alaista osaamista suhteessa laaja-alaiseen lahjakkuuteen tai kapea-alaista osaamista sen positiivisessa merkityksessä, niin että jokainen voi olla jonkin tietyn asian huippuosaaja. Osa opettajaopiskelijoista koki ammatillisen huippuosaamisen olevan sama asia kuin lahjakkuus, kun taas toisista se oli jotain muuta, kuten esimerkiksi työelämään peilattavaa osaamista. Tämän tutkimus osoittaa, että ammatillisen huippuosaamisen käsite ei ole vakiintunut arjen tasolle ammatillisten opettajaopiskelijoiden käsityksissä.

Vaikka Sihvosen (2005, 83) mukaan huippuosaamisen tunnettavuus on lisääntynyt, on opettajaopiskelijoiden mielestä ammatillisen huippuosaamisen käsite ylipäättänsä vaikeasti määriteltävissä, eikä sen korostaminen näy ammatillisten oppilaitosten arjessa. Sen sijaan Skills Finland ry:n toiminta on näkyvämpää ja tunnetumpaa opettajaopiskelijoille, mutta myös se herätti eriäviä mielipiteitä. Yhtäältä Skillsin toimintaa lahjakkaiden parissa pidettiin erityisen hienona ja sitä kannatettiin tai pidettiin melko neutraalina asiana. Tämä etenkin silloin, jos oma koulu pärjäsi ammattitaitokilpailuissa. Toisaalta opettajaopiskelijat olivat huolissaan kilpailujen aiheuttamasta riittämättömyyden tunteesta ja vain voittamiseen keskittymisestä. Skillsiin liittyvän toiminnan opettajaopiskelijat yhdistivät etenkin ammattitaitokilpailuihin.

Nokelaisen (2010, 7) mukaan tutkimukset ovat osoittaneet, miten ammattitaitokilpailut ovat etenkin lahjakkaille opiskelijoille motivaation lähde ja ylipäättänsä hyvin tärkeä osa opiskelua. Ammattitaitokilpailut vaikuttavatkin vakiintuneen käsitteenä etenkin ammatilliseen koulutukseen, sillä kaikki ammatilliset opettajaopiskelijat yhtä lukuun ottamatta niistä haastatteluissaan kertoivat, vaikka ainuttakaan suoraa kysymystä ammattitaitokilpailuista tai Skillsistä ei esitetty. Mielipiteet ammattitaitokilpailuista jakautuivat myös tässä asiassa. Puolet opettajaopiskelijoista koki kilpailut positiivisesti, toiset negatiivisesti ja vain yksi opettajaopiskelija ei maininnut niitä lainkaan. Vaikka käsitykset ammatillisesta huippuosaamisesta olivat ristiriitaiset ja useimmiten hieman negatiivissävytteiset, olivat käsitykset lahjakkuudesta sen sijaan hyvinkin positiiviset. Vaikuttaa

siltä, että ammatillista huippuosaamista ei täysin samaisteta lahjakkuuteen ja sen tietty kapea-alainen katsanto ihmisen taitoihin ja osaamisen osoittamiseen kilpailujen kautta ei ole – ainakaan vielä – juurtunut kaikkiin ammatillisiin opettajiin.

Ammatillinen opettajuus lahjakkaiden opetuksen kontekstissa

Yläteemana ja laajempaan kontekstina tutkimuksessani oli opettajuus ja erityisesti ammatillinen opettajuus. Opettajuuden merkitys opetustapahtumalle on kiistämättä keskeinen. Tulosteni mukaan opettajuuden kokemuksella on selkeä vaikutus myös lahjakkaiden opetukseen. Opettajuus kehittyy ja vaatii kehitystä jatkuvasti. Se ei ole vain kerran hankittu pysyvä ominaisuus. Suuressa roolissa on opettajan henkilökohtainen asenteellinen muutos. Asenteiden muutos tapahtuu nopeammin, jos se lähtee opettajan omista intresseistä ja on samalla linjalla suhteessa opettajan arvoihin ja eettisiin näkemyksiin. (Vertanen 2007, 193.) Kaiken opettajantyön ytimessä on siten opettajuus. Ammatillisella puolella työskentelevällä opettajalla tämä painottuu ammatillisena opettajuutena. Ammatilliset opettajaopiskelijat kokivat muutoksellisuuden ja kehittymisen elinehtona opettajuudelle, sillä ”ajan hermolla” pysyminen vaatii jatkuvaa kouluttautumista ja itsensä kehittämistä sekä pysymistä mukana etenkin nuorten maailmassa.

Oman työkokemuksen vähäisyys opettajan työssä oli keskeisessä roolissa opetuksessa. Opettajan valmiudet lahjakkaiden opetukseen paranevat ja kehittyvät työkokemuksen muodossa. Opettajana kehittymiseen ovat tiukasti yhteydessä erilaiset keinot, menetelmät ja kokemukset, joiden kautta opiskelijoiden opetusprosessien tehokkuus voidaan maksimoida.

”Et mä toivon siitä, et sit kun tää, tavallaan opettajuus kehitty, et mä pystyisin sit vielä enemmän panostaan niihin, et mulla ois heittää niille lisäharjoituksia, niille, jotka on parempia, jotka osaa ne helposti tehdä ne tehtävät.” (E)

Opettajuuden kehittymisen avulla opettajaopiskelijat kokivat pystyvänsä tekemään työtään entistä paremmin ja vaikuttamaan siten myös keskiverto-opiskelijan ulkopuolelle jääviin heikoimpiin ja lahjakkaisiin opiskelijoihin. Erilaisten opetus- ja oppimismenetelmien sekä opetustapojen monipuolistamiseksi opettajan tuleekin paneutua alakohtaisen pedagogiikan erityiskysymyksiin (Honka ym. 2000, 42). Kuitenkin nykyinen koulutusjärjestelmä, ajattelu tukiopetuksesta vain heikommille sekä todellinen resurssien vähäisyys asettaa painopisteen heikompien opetukseen. Vastuun kantaa yksin opettaja ja se koetaan painavaksi.

Opettajan ammatillinen kehittyminen on pitkäaikainen prosessi, joka jatkuu läpi opettajan työuran. Opettajuus pitää sisällään monia erilaisia kytkentöjä, kokemuksia, tietoa, taitoa ja mielipiteitä, jotka yhdistyvät opettajan kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsityksiksi. Näitä käsityksiä opettaja sitten

heijastaa oman ammatillisuutensa kautta opiskelijoille. Opettajuus on siten kokonaisvaltainen ilmiö, jossa opettajan käsitykset tuodaan ilmi opettajan ammatillisuuden, sosiaalisen vuorovaikutuksen, persoonallisen ulosannin ja otteen, pedagogisten toimintojen ja viitekehyksen sekä ammatillisuuden kautta. Ilman yhtä osa-aluetta toinen kärsii.

Ammatillisten opettajaopiskelijoiden mukaan keskeisin tekijöistä on sosiaalinen vuorovaikutus, sillä ilman vuorovaikutusta ei ole opetustapahtumaa. Opettajaopiskelijat kokivat vuorovaikutuksen ehdottoman olennaisena osana sekä opettajana olemista että opetusta. Vahvana vuorovaikuttajana opettaja pystyy säätelemään vuorovaikutustapahtumia sekä opiskelijoiden kesken että opettaja-opiskelija vuorovaikutussuhteessa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla opetustapahtumasta tulee yhteinen prosessi, jossa opettajan tuki ja kannustus ovat tärkeitä. Yksilöllinen huomioiminen ja etenkin opiskelijoiden henkilökohtainen tulkitseminen lisäävät opiskelijan opiskelu- ja oppimismotivaatiota, kun opiskelijalle tarjotaan opetusta, joka ottaa huomioon hänen vahvuudet ja heikkoudet sekä elämäntilanteen.

Kaikki opetus on suhteessa vuorovaikutukseen, joka on vuorostaan suhteessa persooniin. Opettajan persoonalla on erityistä vaikutusta opiskelijan oppimiselle, sillä jos opettaja on luonteeltaan pois työntävä, sulkeutuvan ujo, pelottava tai välinpitämätön, ei oppiminen ole mielekäästä ja näin ollen vaarantuu. Opettaja voi kuitenkin hyödyntää omaa persoonallisuuttaan työssään ja vahvistaa omia hyviä ominaisuuksiaan. Opettajaopiskelijat kokivat persoonallisuuden olevan luonnollinen osa opetusta. Persoonallisuutta ei tulisi peitellä, jotta aitous säilyy. Näin annetaan myös opiskelijalle tilaa olla oma itsensä. Omien persoonallisuuden piirteidensä ja vahvuuksiensa tunnistaminen vaatii opettajalta oman itsensä ja työnsä reflektointia, jota opettajan työssä tarvitaan kehittyäkseen ammatillisesti. Reflektion avulla opettaja tunnistaa omat pedagogiset oppimis- ja kasvatuskäsityksensä ja kykenee seuraamaan omaa ammatillista kasvuaan tunnistaakseen ja kehittääkseen sekä tehokkaita että konkreettisia valmennuskeinoja. Kun opettaja on tietoinen omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan sekä yksilönä että ammattilaisena, hän toimii aidosti ja suuntaa toimintaa vahvuuksiensa mukaan (Uusikylä & Atjonen 2005, 215).

Kun opettajaopiskelijat reflektoivat omia oppimiskäsityksiään ja -kokemuksiaan, he kannattivat ja noudattivat selkeästi eniten konstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa tieto rakennetaan yksilön tai yhteisön kesken askeleittain vanhan tiedon edeltäessä aina uutta tietoa. Konstruktivismi näkyi opettajien oppimiskäsityksissä, sosiokonstruktivismi ryhmätöiden kannatuksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen painottamisessa. Myös behaviorismi tuli hyvin usein esille oppimiskäsityksistä puhuttaessa, mutta sen merkitys koettiin lähinnä negatiivisena. Omista koulukokemuksista suurimmalle osalle oli päällimmäiseksi jäänyt mieleen tietojen kopioiminen ja ulkoa opettelu.

Omiin kokemuksiin peilaten opettajaopiskelijat pyrkivät muuttamaan omaa toimintaansa päinvastaiseen suuntaan. Behaviorismia on syrjäyttämässä ammatillisten opettajaopiskelijoiden korostama ohjaava oppimiskäsitys ja opetustapa. Tosin varsinkin opettajuuden alkuvaiheilla behaviorismi koettiin turvallisimmaksi ja nopeimmaksi keinoksi opettaa lahjakkaita. Ammatillisen opettajan koettiin olevan ensisijaisesti käytännön ja ammattitaidon osaaja, ohjaaja ja kasvattaja, jolloin perinteinen opettajan rooli koettiin väistyväksi ilmiöksi. Ohjaava opettaja toimii etenkin kyselijänä ja tiedonetsintään rohkaisijana. Tärkeää on, että opittavaa asiaa ei kerrota suoraan, vaan kannustetaan ja johdatetaan opiskelijaa tutkivan ja etsiskelevän oppimisen kautta, jolloin oppimisen mielekkyys ja tehokkuus korostuu. Esimerkiksi Risto Patrikainen (1999, 117) nosti tutkimuksessaan esiin aineistostaan neljä abstraktia opettajuutta, jotka osaltaan sopivat myös tämän tutkimuksen tuloksiin opettajuudesta. Patrikaisen tutkimuksessa opettajuus muodostui opetuksen suorittajasta, tiedon siirtäjästä ja oppimisen kontrolloijasta, oppimaan ja kasvamaan saattajasta sekä kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajasta. Myös Sinikka Viskari ja Marjo Vuorikoski (2003, 70) saivat Patrikaisen jaotteluun viittaavia tuloksia narratiivisessa tutkimuksessaan tutkiessaan opettajan työtä opiskelijoiden silmin. Aineiston pohjalta kuvaukset viittasivat opetuksen suorittajaan sekä oppimaan ja kasvattamaan saattajaan. Siten tässä tutkimuksessa keskeisesti esiin nousseet opettajuuden muodot: ohjaus, kasvattajan rooli ja opetuksen mahdollistaja saavat useammista tutkimuksista empiiristä tukea.

Niille ammatillisille opettajaopiskelijoille, joiden oma opettajaidentiteetti oli vasta muotoutumassa opettajan työn alkuvaiheessa, ammatti-identiteetti näyttäytyi ilmiönä, jonka kehittymisen kautta he toivoivat saavansa uusia ja edistyneempiä avaimia opetuksen kohdistamiseen tietyn tarpeen opiskelijoille, kuten juuri lahjakkaille. Kun taas jo vuosia opettajana työskennelleet opettajaopiskelijat, olivat jo muodostaneet oman vahvan ammatillisen identiteettinsä, jossa korostui vahva ammatillinen asiantuntijuus ja perusteltu toiminta. Jokainen haastatteleman ammatillinen opettajaopiskelija oli kuitenkin pohtinut lahjakkaiden opetukseen liittyviä asioita ja oli valmis muutokseen. Ammatillinen opettajuus näyttäytyi tässä tutkimuksessa eräänlaisena välineenä ja mahdollisuutena kohdata lahjakkaiden opiskelijoiden tarpeet.

Taustalla vaikuttavat ja yhteydessä olevat tekijät

Kaikilla ajatuksilla, mielipiteillä ja teoilla on oma taustansa ja omat laajemmat yhteytensä. Myös ammatillisten opettajaopiskelijoiden käsitysten ja toimintojen takana vaikuttavat erilaiset tekijät. Tällaisia taustatekijöitä ovat esimerkiksi erilaiset koulutushistoriat. Opettajan pedagogisista opinnoista, joiden avulla ammatilliset opettajaopiskelijat saavat virallisen pätevyyden opettajana toimimiseen, haastateltavilla oli sekä positiivisia että negatiivisia näkemyksiä ja kokemuksia.

Painopiste oli kuitenkin huomattavasti negatiivisella puolella. Tärkeäksi asiaksi koulutuksessa nousivat etenkin toiset kollegat, joiden kanssa asioita käytiin yhdessä läpi. Myös joitain ajatuksia ja ideoita koettiin syntyvän koulutuksessa. Opettajan pedagogiset opinnot saivat kuitenkin osakseen myös vahvaa kritiikkiä. Opettajaopiskelijat olisivat toivoneet etenkin käytännöllisten vinkkien saamista itse opetustyöhön, mutta kokivat sen ainakin vielä toteutumattomaksi. Ammatillisen opettajan ajatusmaailma oppimisesta ja opetuksesta on pitkälti yhteydessä käytäntöön ja näin ollen he arvostavat eniten käytännössä tarvittavia konkreettisia ideoita, menetelmiä ja harjoituksia opetukseen, joita he voisivat sitten hyödyntää eri työtilanteissa. Erilaiset pedagogiset käsitteet ja teorit kuulostivat osasta opettajaopiskelijoista kaukaisilta ja turhanpäiväisiltä asioilta, kun sen sijaan konkreettinen tekeminen puuttui. Vaikka pedagogisia käsitteitä vähäteltiin osissa haastatteluissa, huomattavaa on kuitenkin se, että kaikilla opettajaopiskelijoilla tällaisia pedagogisia oppimis- ja opetuskäsityksiä löytyi. Ne olivat toiminnan taustalla olevia periaatteita, mutta niitä ei ollut sisäistetty hienoilla termeillä vaan käytännöllisellä arkikielellä. Usein ammatillisten opettajaopiskelijoiden ajatellaan olevan vain ja ainoastaan käytännön ihmisiä, mutta tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että pedagogisuus on osalla heistä pinnan alla, mutta löydettävissä kuitenkin.

Toinen merkittävä taustatekijä liittyy ammatilliseen suuntautumiseen. Haastattelemi opettajaopiskelijat olivat hyvin heterogeeninen joukko, joten vertailukohteita löytyi sukupuolta lukuun ottamatta runsaasti. Suurin osa haastateltavistani oli nuorten ammatillisen koulutuksen parissa työskenteleviä. Joukossa oli kuitenkin myös erityisopetuksen puolella työskentelevä opettajaopiskelija sekä ammatillisen aikuiskoulutuksen puolella työskentelevä opettajaopiskelija, jonka työhön kuului samankaltaisia osa-alueita kuin opettajan työhön. Aikuiskoulutuksen parissa työskentelevä opettajaopiskelija ei kuitenkaan ole työskennellyt tai tule työskentelemään opettajana. Haastateltavien joukko oli monipuolinen, sillä se sisälsi kokemuksia aikuisten, nuorten ja erityisopiskelijoiden opetuksesta. Yksi suurimmista esiin tulevista eroista suhteessa lahjakkaisiin ja lahjakkaiden opetukseen oli mahdollisuus erityisopetukseen, joka koettiin sekä erityisopetuksen että aikuiskoulutuksen puolella helpompana toteuttaa ja olevan tehokasta. Aikuiskoulutuksen puolella työskentelevällä opettajaopiskelijalla oli erittäin positiivinen asenne lahjakkaiden opetukseen ja hän arvosti vahvasti myös Skillsin toimintaa. Lisäksi hän painotti työkokemuksen merkitystä ja käytännön osaamisen tarpeellisuutta ammatillisessa koulutuksessa. Erityisopetuksen puolella työskentelevällä haastateltavalla oli selkeä näkemys siitä, miten lahjakkuuden tulisi olla jotakin hyvin laaja-alaista ja yksilön elämää laajemmalti koskettavaa. Hän painotti opettajuudessa kasvattajan roolia. Nuorten puolella opetukseen vaikuttivat suurelta osin opiskelijoiden ikään

liittyvät asiat ja sitä kautta kasvattajan roolin korostuminen. Selkeää eroa lahjakkaisiin opiskelijoihin suhtautumisessa ei ilmennyt eri-ikäisten opiskelijoiden tai erilaisten koulumuotojen välillä.

Myös opettajan työkokemuksella on taustatekijänä merkitystä. Opettajan työkokemus jakautui haastattelujoukon kesken eri tavoin kymmenistä vuosista noin reiluun vuoteen. Opettajaopiskelijoiden työkokemukset opettajan työssä jakoutuivat niin, että kolme opettajaopiskelijaa oli työskennellyt opettajan töissä vasta noin vuoden tai kahden vuoden verran. Opettajan uransa alkuvaiheilla olleet opettajaopiskelijat pohtivat opettajuutensa kehittymistä ja kokivat sen merkitykselliseksi asiaksi suhteessa opetuksen keinoihin ja menetelmiin. Heillä oli kuitenkin muutosvalmiutta ja positiivinen suhtautuminen lahjakkaiden opetuksen kehittämiseen. Vuosia opettajana työskennelleen ja kokemusta sekä nuorten että aikuiskoulutuksen puolelta omaava opettajaopiskelija koki sen sijaan kasvattajan roolin hyvin tärkeäksi. Hän myös kritisoi liiallista kilpailua ihannoivaa ajattelua, mutta kannatti opetuksen tason nostamista lahjakkaiden opetuksessa, niin että kaikille löytyisi sopiva opetuksen taso. Myös yhdellä toisella opettajaopiskelijalla oli vuosien työkokemus erityyppisessä ammatillisessa oppilaitoksessa opettajana toimimisesta, mutta hän oli vaihtanut täysin erilaiseen opetukseen, yleisopetukseen, ja koki siinä olevansa vasta-alkaja. Hän pohti hyvin paljon omaa ammatillista osaamistaan peilaten sitä vahvuuksiinsa ja heikkouksiinsa, sekä toivoi että opettajuuden kehittymisen kautta myös mahdollisuudet, ideat, keinot ja kokemukset toisivat uutta tehoa opetukseen lahjakkaiden parissa. Yhdellä opettajaopiskelijalla ei ollut lainkaan kokemusta opettajana työskentelemisestä, mutta hänellä oli sitäkin enemmän kokemusta lukuisista eri töistä, joiden merkitystä ammatillisesta näkökulmasta hän korosti. Lisäksi hän oli läheisesti tekemisissä opettajien kanssa ja hänen työhönsä kuului opettajien kanssa samoja osa-alueita, kuten näytön vastaanottaminen, joten myös hänellä oli paljon näkemyksiä ja kokemuksia lahjakkaiden opetuksesta. Hän painotti erityisesti ryhmien jakamista osaamisen tason mukaan. Eniten opettajaopiskelijat arvostivatkin monipuolisia työkokemuksiaan. Kaikenlaisella työkokemuksella, mutta myös elämäkokemuksilla on suuri vaikutus opettajuuden muodostumiseen. Erilaiset koulutustaustat ja työkokemukset yksilön elämässä vaikuttavat ammatillisen opettajuuden rakentumiseen, mutta eivät ole ainoita asioita, jotka siihen vaikuttavat (Tiilikkala 2004, 214). Jokaisen polku opettajuuteen on erilainen ja yksilöllinen. Kun omaan ammatilliseen opettajuuteen liittyvät asiat tiedostetaan, on opetuksen kehittäminen haluttuun ja tehokkaampaan suuntaan helpompaa.

Koulutusjärjestelmät ovat eri maissa erilaisia ja etenkin lahjakkaiden opetuksessa on kulttuurisia eroja. Jokainen kulttuuri määrittelee lahjakkuuden omanlaisekseen niiden kykyjen perusteella, joita

kyseisessä kulttuurissa arvostetaan (Kirk ym. 2006, 328). Esimerkiksi Yhdysvalloissa painopiste on vahvasti saavutuksissa ja suorituksissa. A. J. Tannenbaum (1983, 187) kuvaa amerikkalaista yhteiskuntaa sellaiseksi maaksi, jossa oppimisella, saavutuksilla sekä itsensä edistämällä ja kehittämällä on eniten vaikutusta. Yhdysvalloilla on myös runsaasti erilaisia erityiskoulutusohjelmia lahjakkaita varten ja opettajille on kehitetty tunnistamiseen tähtääviä testejä ja opetusoppaita. Silti Yhdysvalloissakin on paljon erilaisia näkökulmia ja käsityseroja lahjakkuuden määrittelyssä. Sinikka Ojasen ja Joan Freemanin (1994, 55–57) tutkimuksessa tutkittiin rehtoreiden, luokanopettajien sekä oppilaiden asenteita ja kokemuksia lahjakkaiden opetuksessa sekä kasvatuksessa Suomessa ja Britanniassa. Tulokseksi saatiin, että molemmissa maissa tarvittaisiin jonkinlaista erityisopetusta lahjakkaiden opetukseen. Tätä ei kuitenkaan ollut yleensä saatavilla. Yleinen asenne viranomaisilla koettiin pidättäytyviksi lahjakkaiden erityisopetusta kohtaan, jolloin opettajat kokivat tarvitsevansa tehtävään apua, mutta jäivät yksin itsenäisesti yrittämään erilaisia tekniikoita lahjakkaiden tukemiseen. Sen sijaan useimmat rehtorit kokivat omaavansa tarvittavat eväät asian hoitamiseen. Tutkimuksessa painotettiin positiivisen asenteen tärkeyttä lahjakkaiden opetuksen kehittämisessä. Yli neljäsosa lahjakkaista oppilaista koki, että opetus ei ollut tuonut esiin kaikkea heidän potentiaaliaan. Opettajat tarvitsivat tutkimuksen mukaan tukea lahjakkaiden opetukseen etenkin neljällä eri osa-alueella, jotka olivat lahjakkaiden tunnistaminen, tuki esimerkiksi opetusmateriaalien avulla, joustavuus tilanteiden vaatimiin metodeihin ja psykologista ymmärtämistä. (Emt., 55–57.) Tutkimukseni antaa viitettä samansuuntaisista asenteista. Tarvitaan tukea ja resursseja lahjakkaiden opetukseen. Suomessa keskustelu lahjakkaiden opetuksesta on kuitenkin vielä paljon pienimuotoisempaa, eikä samanlaisia lahjakkaille suunnattuja erityiskoulutusohjelmia kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa ole. Mutta tutkimukseni perusteella näyttää siltä, että siihen suuntaan ollaan menossa. Ammatillisten opettajaopiskelijoiden mukaan tarvetta lahjakkaiden opetuksen panostamiseen ja tehostamiseen kun olisi.

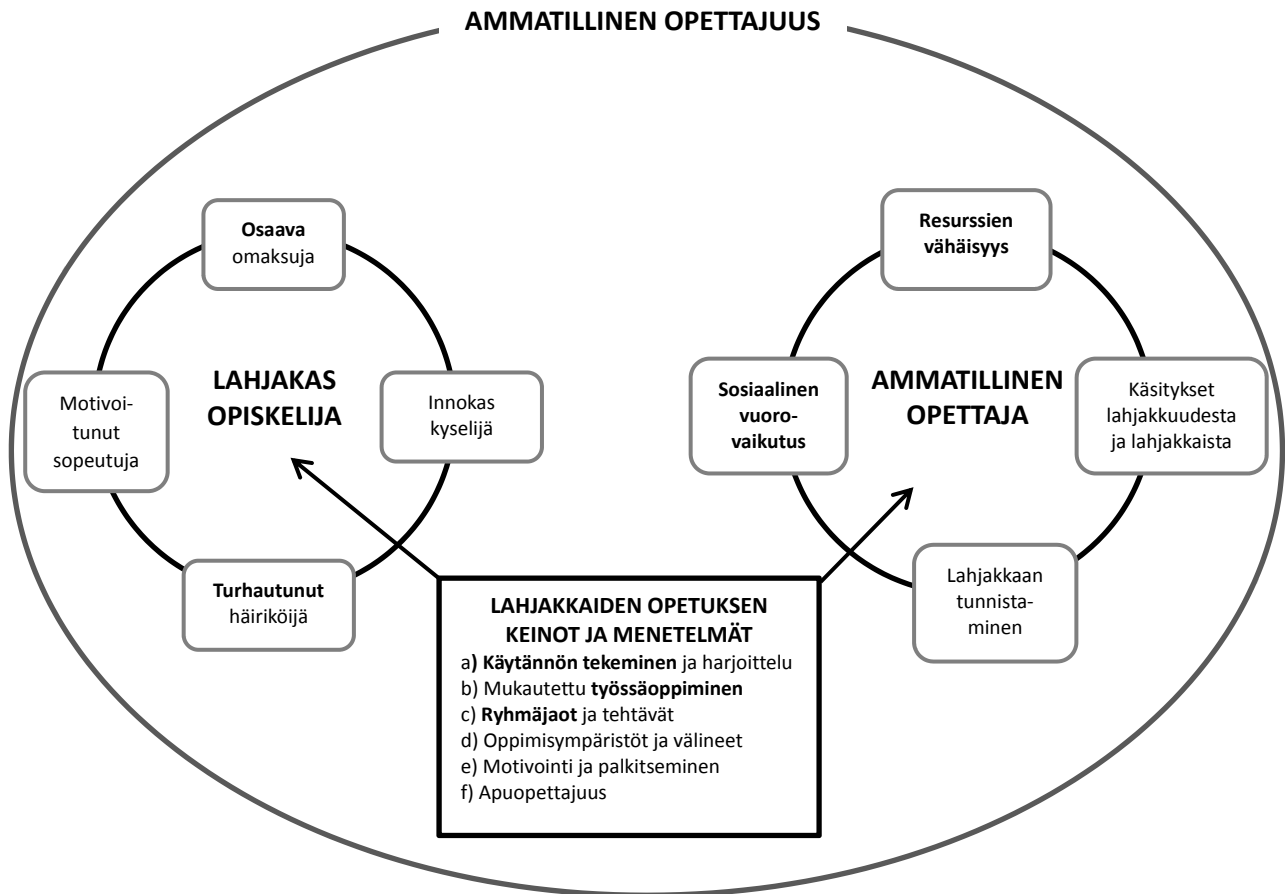
Yhteenvetoa

Ammatillisella opettajalla on suuri merkitys opiskelijoidensa opettamiseen ja oppimiseen. Opettajalla tulee olla usko siihen, että hänellä on mahdollisuus vaikuttaa opiskelijoidensa elämään (Uusikylä & Atjonen 2005, 215). Oman asenteensa, toimintansa ja opettajuuden kehittymisen avulla opettaja voi tarjota lahjakkaalle opiskelijalle tämän tarvitsemaa huomiota ja taidot kohtaavaa opetusta. Vaikka oppilaitokset ja yhteiskunta kärsivätkin resurssien puutteesta, voi jokainen ammatillinen opettaja omalta osaltaan edesauttaa jokaisen opiskelijansa oppimista ja kehittymistä. Ammatillisesti vahva opettaja yksilöi opetuksensa ja motivoi opiskelijoitansa sen perusteella, minkä

on opiskelijoistaan havainnoinnin perusteella koonnut (Uusikylä & Atjonen 2005, 111). Ammatilliset opettajaopiskelijat tiedostivat omat puutteensa, vahvuutensa ja ympäristönsä sekä siten oman opettajuutensa kautta pystyivät tuottamaan monia erilaisia ideoita, keinoja ja tapoja lahjakkaita tukeakseen. Opettajuudelle ominaista onkin sen laaja-alainen vaikutus sekä opettajaan itseensä ammatillisella tasolla että opiskelijoihin opetusprosessien suunnittelun, muokkaamisen, kohdentamisen, toteuttamisen ja arvioinnin kautta. Voidaan näin ollen todeta, että opettajuudella on valtava merkitys lahjakkaiden opiskelijoiden kohtaamisessa.

Tutkimukseni osoitti, kuinka paljon ammatilliset opettajaopiskelijat antavat arvoa lahjakkaille opiskelijoilleen. He haluaisivat panostaa opetuksessaan myös lahjakkaisiin, koska antavat lahjakkaiden opetukselle tärkeän niin yksilöllisen kuin yhteiskunnallisen merkityksen. Taidot tarvitsevat mahdollisuuden kehittymiseen, mikä tarkoittaa erilaisia opetuksen metodeja, materiaaleja ja rohkaisua käytännön harjoitteluun (Freeman 1995, 15). Mutta näiden metodien ei tarvitse välttämättä tarkoittaa suuria muutoksia. Esimerkiksi opettajaopiskelijoiden käyttämät erilaiset ryhmäjaot opiskelijoiden taitojen, motivaation ja luonteiden mukaisesti, voivat tarjota lahjakkaalle opiskelijalle mahdollisuuksia ja mielekkyyttä opiskeluun. Lahjakkaalle soveltuvat mukautetut tehtävät palvelevat lahjakkaan motivaation ja kehittymisen ylläpitoa ja erilaiset työssäoppimisen mahdollisuudet muokkaavat opiskelijan henkilökohtaista opinpolkua. Erilaisten ratkaisujen ja muutosten avulla opettaja voi toiminnallaan arjessa kohdata kaikki opiskelijansa sopivilla menetelmillä sekä opiskelijoita kuuntelevalla ja tuntevalla tavalla. Ammatillisten opettajaopiskelijoiden tekemät ratkaisut perustuvat taustalla vaikuttaviin käsityksiin siitä, miten opiskelija oppii parhaiten ja mikä motivoi opiskelijaa kehittymään lisää. Opetusprosessi on siten hyvin moniulotteinen prosessi, jota opettaja oman opettajuutensa kautta ohjaa parhaaksi näkemällään tavalla.

Ammatillisten opettajaopiskelijoiden opettajuuksissa kohtasivat opettajien positiiviset käsitykset lahjakkuudesta, opiskelijoiden henkilökohtaisen huomioimisen arvostaminen sekä oman opettajuuden kehittäminen opetuksen parantamista varten, mutta sitä haastoivat myös kokemuksen vähäisyys, resurssien puutteellisuus ja työn kuormittavuus. Kuvio 2 kiteyttää tämän tutkimuksen merkittävimmät tulokset yhteen ilmaisemalla ammatillisen opettajuuden ja lahjakkaan opiskelijan suhdetta lahjakkaiden opetuksessa. Vahvimmin tutkimuksessa esiin tulleet asiat on lihavoitu.



Kuvio 2. Lahjakkaiden opetus ammatillisen opettajuuden näkökulmasta.

Lahjakkaiden opetuksessa on kyse sekä opettajan että opiskelijan välisestä vuorovaikutustapahtumasta ja kohtaamisesta, jonka keskiössä on opettajan ymmärrys opiskelijan osaamisesta, motivaatiosta, persoonasta ja henkilökohtaisesta elämäntilanteesta. Keskiössä on myös opettajan oman ammatillisuuden hyödyntäminen vastatakseen oppimisen tarpeeseen. Tämä vaatii opettajalta kuitenkin resurssien puitteissa tahtoa, kekseliäisyyttä, positiivista asennetta ja välittävää otetta – ominaisuuksia, joita ammatillisilta opettajaopiskelijoilta tämän tutkimuksen perusteella löytyy.

6.2 Pohdintaa ja jatkotutkimusideoita

Kun tutkija tuo esille oman viitekehýksensä ja esiajatuksensa, on tutkimuksen ympäristö ja alkuolosuhteet helpommin hahmotettavissa (Grönfors 1982, 14). Etenkin fenomenografisessa tutkimuksessa on tärkeää tiedostaa omat esioletuksensa ja yrittää tietoisesti olla antamatta niiden vaikuttaa tutkimuksen tekoon. Aina kuitenkin omat ajatukset vaikuttavat jonkin verran tutkijan tekemiin ratkaisuihin tutkimusprosessin aikana. Omia esioletuksiaan ei voi täysin poistaa, mutta

niiden tiedostaminen on hyödyksi tutkimuksen ratkaisujen perustelemiselle. Omat esioletukseni lahjakkuudesta olivat suhteellisen pieniä. En ollut aikaisemmin sen enempää kiinnittänyt huomiota lahjakkuus-diskurssiin tai seurannut erilaisia ammattitaitokilpailuja. Tutustuminen aiheeseen veikin oman aikansa. Se on osoittautunut kuitenkin hyvin moniulotteiseksi aiheeksi. Erilaiset keskustelut ja pohdinnat oman ohjaajan ja pro gradu -ryhmän kanssa sekä kirjallisuus avasivat minulle pikku hiljaa lahjakkuuteen liittyviä hankaliakin kysymyksiä. Lähdin tutkimaan ammatillisten opettajaopiskelijoiden käsityksiä melko avoimin mielin, mutta ajattelin, että eriarvoisuus koettaisiin yhä isoksi kynnyksykysymykseksi erityisopetuksesta puhuttaessa. Tutkimukseni kuluessa huomasin, miten omat ajatukseni lahjakkaiden kasvatuksesta olivat osiltaan samankaltaisia, mitä haastattelemieni ammatillisten opettajaopiskelijoiden. Kasvatus on minulle tasa-arvoista kasvatusta, erityisopetukseen suhtauduin kyseenalaisemmin. Oma ammatillinen opettajaidentiteettini painotti opettajuudessa etenkin pedagogisia ja kasvatuksellisia asioita. Oletin kuitenkin, että ammatilliset opettajat olisivat olleet enemmän kriittisiä pedagogisia asioita kohtaan. Toki käytännön osaamisen korostuminen tuli haastattelujen kuluessa hyvin selväksi, mutta opettajaopiskelijat olivat pohtineet, ainakin opettajan pedagogisten opintojen aikana, pedagogisia teemoja opettajan työssä. Keskityin tutkimuksessani muodostamaan kokonaisvaltaista kuvaa ammatillisten opettajaopiskelijoiden käsityksistä ja ajattelumaailmasta, jolloin omat esioletukseni on ollut helpompi laittaa syrjään. Käsitykset ovat henkilökohtaisia, eikä niitä ei voi luokitella täysin oikeiksi tai vääriksi.

Tutkimukseni edetessä tutkimuksen suunta muuttui ammatillisesta huippuosaamisesta enemmän lahjakkaiden opetuksen suuntaan, kunnes lopulliseksi aiheeksi muodostui käsitykset lahjakkuudesta ja lahjakkaiden opetuksesta ammatillisen opettajuuden näkökulmasta. Tämän rajauksen jälkeen aihe selkiytyi ja ammatillinen ulottuvuus johdatti minut ammatillisen koulutuksen maailmaan. Opettaja ja opettajuus-näkökulmat olivat minulle henkilökohtaisesti mieluisia, sillä lastentarhanopettajana minulla on niihin vahva sidos. Ammatillinen koulutus ja ammatillinen opettajankoulutus sen sijaan ovat maailmoja, jotka avautuivat vasta tutkimuksen kuluessa ja kirjallisuutta kartoittaessa. Tällä tavoin pääsin tarkastelemaan itselleni osittain uutta aihepiiriä.

Kaikki haastatteleman ammatilliset opettajaopiskelijat olivat yhtä lukuun ottamatta miehiä. Tämä on yleistä etenkin teknisillä aloilla. Sukupuolten välinen näkökulma rajautui juuri tämän vuoksi tutkimukseni ulkopuolelle. Kuitenkin muut muuttujat, kuten koulutustausta ja kokemukset opettajana työskentelemisestä olivat tälle tutkimukselle keskeisempiä tekijöitä. Koska haastatteleman opettajaopiskelijat olivat huippuosaamiseen suuntautuvasta ryhmästä, oli selkeästi huomattavissa, että lahjakkuuteen liittyviin asioihin oli kiinnitetty paljon huomiota. Vaikka ryhmän nimi viittasikin ammatilliseen huippuosaamiseen, oli ryhmässä käytetty terminologiana kuitenkin

lahjakkaita ja motivoituneita opiskelijoita. Tämän vuoksi lopullinen rajattu aiheeni sopi hyvin tämän ryhmän puitteisiin. Lahjakkaisiin liittyviä asioita oli käsitelty ja pohdittu, mutta opettajaopiskelijoiden henkilökohtaiset mielipiteet ja näkemykset asioista erosivat kuitenkin joiltain osin toisistaan ja pysyivät yksilöllisinä. Myös kritiikkiä uskallettiin tuoda esille.

Enää keskiössä ja kiistelyn aiheena ei ole eriarvoisuuden pelko, vaan yksilöllisyyden arvostuksen kautta ollaan tultu henkilökohtaisen opetuksen alueelle. Lahjakkuuden arvostamisen ja sitä kautta hyödyntämisen käänköpuolena on kuitenkin tuotanto- ja kilpailuyhteiskunta, jossa suorituskeskeisyys ja kilpailu ajavat yksilöitä väsymykseen ja riittämättömyyden tunteeseen. Skills Finlandin viestintäpäällikön Katja Niemisen (2011, 38) mukaan ammattitaitokilpailuissa kilpailu ja menestyminen eivät ole kuitenkaan keskeisintä, vaan kyseessä on koko ammattikoulutuksen kehittäminen. Tällä näkökulmalla halutaan viestittää kilpailua vastustaville, että ammatillinen huippuosaaminen on paljon muutakin kuin kilpailua ja että sen lopullisena tarkoituksena on kehittyminen. Kuitenkin kilpaileminen vaatii veronsa. Esimerkiksi World Skills maailmanmestaruuden ammattitaitokilpailuissa menestynyt opiskelija Antti Kukkonen sanoo Opettaja-lehden haastattelussa kilpailutilanteessa olleen raskainta etenkin henkinen paine (Nieminen 2011, 38). Artikkelissa asiaa lievennetään sillä näkökulmalla, ettei kilpailija joudu kilpailutilanteisiin yksin vaan jokaisen kilpailijan mukana on oman maan asiantuntija. Ammatillisten opettajaopiskelijoiden näkökulma lahjakkuuteen polveutuu kuitenkin hyvin erityyppisestä lähtökohdasta: yksilön henkilökohtaisesta oikeudesta olla lahjakas ja hyvä ammatissaan sekä saada tasoistaan opetusta, jotta kehittyminen olisi yksilön kannalta mahdollista. Voidaanko siis ajatella, että yksilön kehittyminen on mennyt henkisen paineen edelle? Ainakin asenne kilpailuihin on yhteiskunnallisesti, jollei yksilöllisesti muuttumassa, sillä esimerkiksi Opetushallitus panosti lahjakkuutta ja erityisvahvuuksia tukevan opetuksen kehittämistä kehittämishankkeessaan vuosina 2009–2011 (Opetushallitus 2009). Kehittämishankkeen kotisivuilla kilpailu mainitaan tapana harrastaa kiinnostavia aiheita, mitata taitoja muiden samanikäisten kanssa, oppia uusia asioita sekä tavata samanhenkisiä ihmisiä. (Emt.) Tätä asennemuutosta tukevat myös meneillään olevat koulutuspoliittiset ohjelmat ja strategiat (ks. esim. OECD Skills; Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma). Koulutuspoliittisista ohjelmista ja asennemuutoksista huolimatta lahjakkaiden opetuksen aihepiiri herättää yhä silti ihmisissä reaktioita sekä puolesta että vastaan. Tämä taas on yhteydessä sekä kilpailun että suorituskeskeisyyden vastustamiseen ja lahjakkuuden esiin nostamisen kyseenalaistamiseen.

Koska tutkimukseni aihe on tällä hetkellä laajalti esillä, olisi hyvin ajankohtaista ja tarpeellista tehdä lahjakkuuden teemasta erilaisia jatkotutkimuksia. Kun tämä tutkimus on keskittynyt

nimenomaan ammatillisten opettajaopiskelijoiden käsityksiin lahjakkaista, olisi tarpeellista saada tutkimustietoa myös muiden opettajien ja opettajaopiskelijoiden lahjakkuuskäsityksistä ja sen suhteesta heidän opetukseensa. Tutkimukseni voitaisiin siirtää ja toteuttaa toisessa kontekstissa, esimerkiksi lukion tai perusopetuksen puolella. Tulosten vertailu laajentaisi tietämystä suomalaisen yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän toimintatavoista sekä tämän hetkisistä käsityksistä. Lahjakkuus-diskurssi opetuksen kentällä on ristiriitainen, joten olisi hyvä selvittää myös opettajien asenteita lahjakkaiden opetukseen yleensä sekä kohdentaa sekä testata konkreettisia menetelmiä lahjakkaiden opetuksen kehittämistä varten. Kun kerran lahjakkaiden opetuksen koetaan olevan liian vähäisillä resursseilla, olisi tarvetta myös tutkimukselle, joka kartoittaisi koulutusjärjestelmien mahdollisuuksia vastata kaikkien opiskelijoiden tarpeisiin. Tällä hetkellä ne eivät sitä vaikuta tekevän. Tutkimukseni tuloksia voivat opettajat hyödyntää käytännössä omassa opetuksessaan opettajaopiskelijoiden tuottamien ja käyttämien erilaisten menetelmien ja ideoiden kautta.

Tämä tutkimus avaa näkökulmia lahjakkaiden opetuksen tarkasteluun ja sen alla ajankohtaisena kyteviin kysymyksiin ja muutoksiin yhteiskunnan ajattelu- ja arvomaailmassa. Tutkimustulokseni osoittavat osaltaan asenteiden muutosta lahjakkuuden käsitteeseen ja lahjakkuusdiskurssiin. Ammatilliset opettajaopiskelijat käsittävät lahjakkuuden monikerroksisena ilmiönä, joka tarvitsee ympärilleen suotuisat olosuhteet – huomiota, inspiraatiota ja haasteita – kehittyäkseen. Lahjakkuutta ei mitata enää pelkästään älykkyydosamäärien kautta, vaan esimerkiksi käytännön osaaminen ajaa sen ohitse. Lahjakkuus on siten taidokkuutta, työtä ja jatkuvaa kehittymistä, jota tulisi tukea ja vahvistaa myös koulutuspoliittisin keinoin. Lahjakkaiden opetuksen kentällä on otettu askel tulevaisuuteen kohti positiivisempaa katsantokantaa, mutta myös haikailtu menneisyyteen, etenkin erityisopetuksen hyödyntämisen aikoihin. Minne lopulta päädytään ja kuinka pysyvää se on, jää nähtäväksi.

Lahjakkaiden opetus on sekä yhteiskunnallisesti että yksilöllisesti puhuttava aihe. Joku osaa ja saa kehittää omaa osaamistaan eteenpäin suotuisassa ympäristössä, mutta myös joku toinen osaisi, muttei saa tarvitsemaansa opetusta tai tukea. Lahjakkuudessa on kyse pitkälti yksilön omista lähtökohdista, mutta siihen vaikuttavat myös ympäristö sekä ympäristön asenteet ja käytännöt. Resurssien puutteista huolimatta opettajalla on keskeinen asema ympäristössä toimivana vaikuttajana, sillä opetuksen avulla lahjakas voi kehittyä yhä lisää tai opetuksen ja tuen puuttumisen vuoksi jäädä sivusta katsojaksi. Vaikka opettajaopiskelijat olivat huolissaan siitä, ettei heille jäänyt tarpeeksi aikaa lahjakkaiden huomioimiseen, löytyi heiltä kuitenkin laaja valikoima erilaisia keinoja opetuksen muokkaamiseen lahjakkaille. Mistä tällaiset opetuksen menetelmät ja ideat sitten kumpuavat? Tämän tutkimuksen perusteella väittäisin, että opettajan oman ammatillisen

opettajuuden ytimeä. Kun yleisesti ottaen opettajaopiskelijat reflektoivat ja harjoittelevat omaa opetustaan, osaavat he myös muokata sitä kohderyhmälle sopivaksi. Joskus vain hyvin pienillä muutoksilla, mutta se riittää. Opiskelijan kuunteleminen ja oman ammatillisuuden hyödyntäminen palvelee kaikkia. Haastattelemieni ammatillisten opettajaopiskelijoiden viesti on tämä: opettajan on mahdollista vaikuttaa lahjakkaiden opetukseen, mutta tarvetta olisi jollekin paljon suuremmalle muutokselle.

Lahjakkaiden opetusta kyseenalaistetaan vieläkin, mutta tämä tutkimus on osoittanut, että lahjakkaita opiskelijoita on mahdollista tukea erilaisten opetuksen menetelmien kautta siten, että jokainen opiskelija luokassa huomioidaan henkilökohtaisesti osaamisensa mukaan. Lahjakkaiden opetus ei ammatillisten opettajaopiskelijoiden käsityksissä tarkoita sitä, että opiskelijoita luokiteltaisiin ja eroteltaisiin, vaan sitä että kukin saa oman osaamisensa tasoista opetusta, joka takaa edistymisen opiskelijan omien tilanteiden ja kykyjen puitteissa. Tällöin kysymykseen, miksi lahjakkaita pitäisi ylipäättäänsä tunnistaa joukosta, vastauksena on, ettei ole tarkoituksenmukaista asettaa opiskelijoita keskenään eri viivalle, muttei myöskään ole oikeudenmukaista olla ottamatta huomioon opiskelijoiden erilaisia lähtökohtia. Kukin opiskelija tulisi kohdata yhtä arvokkaana ja opetuksen tulisi vastata opiskelijan osaamisen kehittämisen tarpeisiin. Opettaja on se, joka voi tämän toiminnallaan ja asenteellaan joko ohittaa tai toteuttaa. Olisikin syytä kysyä saavatko kaikki yksilöllistä, tarpeisiinsa kohdistuvaa opetusta sen sijaan, että kiisteltäisiin erilaisten opiskelijoiden määritelmistä ja opetuksen tavoista.

LÄHTEET

- Aarnio, H. 2010. Oppimisen ohjaaminen. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri (toim.) *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*. Hämeenlinna: HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2010, 155–178.
- Annala, J. & Heinonen, P. 2009. Yhteistoiminnallisuus opettajan työssä. Teoksessa J. Helander (toim.) *Ammatillisen opettajan käsikirja*. Hämeenlinna: HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2009.
- Anttila, P. 2007. Taidon taitaminen. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita Prima Oy, 77–96.
- Balchin, T. Hymer, B. & Matthews, D. J. 2009. Introduction. Teoksessa T. Balchin, B. Hymer & D. J. Matthews. (toim.) *The Routledge International Companion to Gifted Education*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (2), 107-128. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi). Viitattu 29.06.2012. <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/11190/10_404_07.pdf?sequence=1>.
- Bereiter, C. 2002. *Education and the Mind in the Knowledge Age*. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi). Viitattu 15.2.2012. <<http://www.netLibrary.com/urlapi.asp?action=summary&v=1&bookid=129657>>.
- Betts, G. T. & Neihart, M. 2004. Profiles of the Gifted and Talented. Teoksessa R. J. Sternberg (toim.) *Definitions and Conceptions of Giftedness*. USA: Corwin Press, 97–106.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. 1974. *Teacher-Student Relationships. Causes and Consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- CIMO. 2012. Mikä on CIMO? Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus. Www-dokumentti. Viitattu 17.6.2012. <http://www.cimo.fi/mika_on_cimo>.
- CIMO Strategia 2020. Suuntana aidosti avarakatseinen Suomi. Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi). Viitattu 17.6.2012. <http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/17891_CIMOn_strategia_2020.pdf>.
- Davis, G. A. & Rimm, S. B. 1989. *Education of the Gifted and Talented*. 2. painos. New Jersey: Prentice-Hall.
- De Haan, R. F. & Havighurst, R. J. 1961. *Educating Gifted Children*. 2. painos. USA: The University of Chicago Press.
- Denton, C. & Postlethwaite, K. 1985. *Able Children. Identifying them in the Classroom*. Windsor: NFER-Nelson.
- Eerola, T. 2009. Nuorten ammattitaitokilpailut – 2000 -luvun alun menestystarina. Teoksessa J. Helander (toim.) *Ammatillisen opettajan käsikirja*. Hämeenlinna: HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2009.
- Elshout, J. 1995. Talent: The Ability to Become an Expert. Teoksessa J. Freeman, P. Span & H. Wagner. (toim.) *Actualizing Talent. A lifelong Challenge*. London: Cassell, 87–96.

- Ericsson, K. A. 1996. The Acquisition of Expert Performance: an Introduction to Some of the Issues. Teoksessa K. A. Ericsson (toim.) *The Road to Excellence. The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports and Games*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1–50.
- Eskola, J. 2003. Tutkijan monet valinnat. Teoksessa J. Eskola & S. Pihlström (toim.) *Ihmistä tutkimassa. Yhteiskuntatieteiden metodologian ajankohtaisia kysymyksiä*. Kuopio: Kuopio University Press, 137–160.
- Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. 2006. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Vantaa: Kansanvalistusseura, 26–49.
- European Commission. A. Europe 2020 initiatives. Www-dokumentti. Viitattu 17.6.2012. <<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=956&langId=en>>.
- European Commission. B. Europe 2020. Smart Growth. Www-dokumentti. Viitattu 17.6.2012. <http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/priorities/smart-growth/index_en.htm>.
- Freeman, J. 1995. Review of Current Thinking on the Development of Talent. Teoksessa J. Freeman, P. Span & H. Wagner. *Actualizing Talent. a Lifelong Challenge*. London: Cassell, 3–19.
- Freeman, J., Span, P. & Wagner, H. 1995. Preface. Teoksessa J. Freeman, P. Span & Wagner, H. (toim.) *Actualizing Talent. A Lifelong Challenge*. London: Cassell, xi–xii.
- Gagné, F. 2004. Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions. Teoksessa R. J. Sternberg (toim.) *Definitions and Conceptions of Giftedness*. USA: Corwin Press, 79–95.
- Gardner, H. 2008. *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books.
- George, D. 2003. *Gifted Education. Identification and Provision*. 2. painos. London: David Fulton Publishers.
- Goodson, I. F. 1992. *Sponsoring the Teacher's Voice: Teachers' lives and Teacher Development*. Teoksessa A. Hargreaves & M. G. Fullan (toim.) *Understanding Teacher Development*. USA: Teachers College Press.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Helsinki: WSOY.
- Haavio, M. 1947. *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. 6. uudistettu painos. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Www-dokumentti. Viitattu 7.6.2012. <http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMK/AOKK/Koulutus1/Ammatillinen_oppettajankoulutusohjelma>.
- Hargreaves, A. 1992. *Cultures of Teaching: A Focus for Change*. Teoksessa A. Hargreaves & M. G. Fullan (toim.) *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press
- Heikkinen, A. 1996. Johdanto. Teoksessa A. Heikkinen, L. Kuusisto, P. Nuotio, P. Korpinen, M. Vesala & L. Tiilikkala. ”...taitoja pitää antaa, kasvatusta myös” *Suomalainen*

- ammattikasvatus opettajien kokemuksissa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Helakorpi, S. 2009. Ammattitaitokilpailujen ”filosofiasta”. Teoksessa S. Kaloinen, P. Pynnönen & H. Saarinen. (toim.) Kilpailuja kaikille 1 HAMK e-julkaisuja 6/2009. Saatavilla www-muodossa. Viitattu 19.9.2011.
<http://www.skillsfinland.fi/julkiset/julkaisut/Kilpailuja_kaikille_I.pdf>.
- Helakorpi, S. 2012. Ammatillinen opettajankoulutus. Kouluttajan osaaminen. Www-dokumentti. Viitattu 29.6.2012.
<<http://www.elisanet.fi/seppo.helakorpi/tiedostot/Opettajankoulutus.htm>>.
- Henriksson, A. & Talikka, L-M. 2000. Huippuvalmennus ammatillisten tutkintojen kehittäjänä. Skills Finland ry. Jyväskylän ammattiopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen, I. (toim.) 2000. Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 10. Opetushallitus.
- Hymer, B., Whitehead, J. & Huxtable, M. 2009. Gifts, Talents and Education: A Living Theory Approach. NJ, USA: Wiley.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Jääskeläinen, M. 2007. Osaavammaksi opettajaksi opettajankoulutuksessa. Teoksessa M. Jääskeläinen, J. Laukia, O. Luukkainen, U. Mutka & P. Remes (toim.) Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Juva: WS Bookwell Oy, 67–81.
- Kakkuri-Knuuttila, M-L. & Heinlahti, K. 2006. Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 45–50.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. Teachers’ Pedagogical Thinking. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keats, D. M. 2000. Interviewing. A Practical Guide for Students and Professionals. Great Britain: Open University Press.
- Keurulainen, H. 2006. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 221–231.
- Kinnari-Kuparinen, S. 2012a. Koulutyö maistuu, kun vauhti on oma. Viikon puheenaihe. Hämeen Sanomat 21.5.2012, 3.
- Kinnari-Kuparinen, S. 2012b. Peruskoulu unohti lahjakkaat. Viikon puheenaihe. Hämeen Sanomat

21.5.2012, 3.

- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., Anastasiow, N. J. & Coleman M. R. 2006. *Educating Exceptional Children*. 11. painos. Boston & New York: Houghton Mifflin Company.
- Laine, M. 2012. Älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden kokemukset peruskoulussa saadusta tuesta. Turun yliopisto. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 4.7.2012. <http://www.mensa.fi/files/Gradu_MarikaLaine.pdf>.
- Lankinen, T. 2005. Taitaja-kilpailujen merkitys ammattitaidon kehittämiseksi ja ammatilliselle koulutukselle. Teoksessa H. Saarinen. (toim.) *Taitaja –ammattitaidon SM-kilpailut. Nuorten näytön paikka*. HAMK/Skills julkaisuja 1/2005.
- Lehtelä, P-L. & Viitala, T. 2006. Ammattikorkeakouluopettajan työ ja pedagogisen ajattelun taustanäkemykset. Kyselytutkimus Oulun seudun ammattikorkeakoulun opettajille. Kever 4/2006. Www-dokumentti. Viitattu 7.7.2012. <<http://www.uasjournal.fi/index.php/kever/article/view/973/821>>.
- Lehtelä, P-L. & Viitala, T. 2007. Ammattikorkeakouluopettajuuden haasteita. Teoksessa M. Jääskeläinen, J. Laukia, O. Luukkainen, U. Mutka & P. Remes (toim.) *Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa*. Juva: WS Bookwell Oy, 121–133.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus: ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 986. Akateeminen väitöskirja. Viitattu 24.4.2012. <<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5885-0.pdf>>.
- Majuri, M. & Helakorpi, S. 2010. Oppijakeskeiset oppimisympäristöt. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri. (toim.) *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*. Hämeenlinna: HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2010, 125–143.
- Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa P. Sallila ja A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 63–92.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: International Methelp ky, 79–144.
- Miettinen, K. 2008. Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa: asiakirja- ja kyselytutkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1308. Akateeminen väitöskirja.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 73–94.
- Nieminen, K. 2011. Ammattiosaamista maailman huipulta. *Opettaja* 47/2011, 38–39.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85*. Joensuun yliopisto.
- Nissilä, S-P. 2007. Opettajan ammatti-identiteetti. Teoksessa M. Jääskeläinen, J. Laukia, O. Luukkainen, U. Mutka & P. Remes (toim.) *Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa*. Juva: WS Bookwell Oy.

- Nokelainen, P. 2010. Mistä on ammatilliset huippuosaajat tehty? Ammattikasvatuksen aikakauskirja (12)2.
- OAJ. 1998. Opetusalan Ammattijärjestö. Www-dokumentti. Viitattu 17.11.2011. <http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL>.
- OECD Skills. Building the Right Skills and Turning them into Better Lives. Www-dokumentti. Viitattu 17.6.2012. <skills.oecd.org>.
- Ojanen, S. & Freeman, J. 1994. The attitudes and experiences of headteachers, class-teachers and highly-able pupils towards the education of the highly able in Finland and Britain. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. n:o 54.
- Opetushallitus. 2009. Lahjakkuutta ja erityisvahvuuksia tukevan opetuksen kehittämishanke 2009–2011. Www-dokumentti. Viitattu 4.7.2012. <<http://www.lahjakkuus.fi/page5.php>>.
- Opinto-opas 2010–2011. HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Opintoluotsi. Www-dokumentti. Viitattu 7.6.2012. <http://www.opintoluotsi.fi/fi-FI/koulutusalat_ja_ammattit/tekniikan_ja_liikenteen_ala/>.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Penttilä, S., Lahtiranta, K. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2007. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Ammatillinen opettajankoulutus opettajuuden kehittymisen areenana. Teoksessa M. Jääskeläinen, J. Laukia, O. Luukkainen, U. Mutka & P. Remes (toim.) Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Juva: WS Bookwell Oy, 49–65.
- Pihlström, S. 2003. Metodit ja totuus – ihmis- ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen filosofisia ongelmia. Teoksessa J. Eskola & S. Pihlström (toim.) Ihmistä tutkimassa. Yhteiskuntatieteiden metodologian ajankohtaisia kysymyksiä. Kuopion yliopisto. Kuopio University Press, 53–76.
- Preckel, F., Götz, T. & Frenzel, A. 2010. Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. British Journal of Education Psychology, 451–472.
- Purhonen, K. 2004. Taitajakilpailujen juuret teollisuuden työtaitokilpailuissa. Teollisuuden ja työnantajain keskusliiton muistio 20.10.2004. Saatavilla [www.muodossa](http://www.muodossa.fi). Viitattu 18.6.2012. <http://www.ek.fi/elo/liitteet/Taitajakilpailun_juuret_teollisuuden_tyotaitokilpailuissa_KP.pdf>.
- Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma. Valtioneuvoston kanslia. Www-dokumentti. Viitattu 6.7.2012. <<http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/fi.pdf>>.
- Rauste-Von Wright, M. & Von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Roberts, J. L. 2008. Teachers of the Gifted and Talented. Teoksessa F. A. Karnes & K. R. Stephens (toim.) Achieving Excellence. Educating the Gifted and Talented. United States: Pearson Merrill Prentice Hall, 246–277.
- Ruohotie, P. 2003. Mitä on ammatillinen huippuosaaminen? Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1/03, 4-11.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama

- näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oyj.
- Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Vantaa: Dark Oy, 106–122.
- Ruohotie, P. 2007. Uudistuva opettajankoulutus. Teoksessa M. Jääskeläinen, J. Laukia, O. Luukkainen, U. Mutka & P. Remes. (toim.) Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Juva: WS Bookwell Oy, 375–381.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvuori (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Salminen, K. 2011. Suomi tähtää kansainväliseen kärkeen – mutta miten? Turku.fi. Kasvatus ja opetus. 21.6.2011. Www-dokumentti. Viitattu 20.6.2012.
<<http://www.turku.fi/Public/default.aspx?contentid=272299&nodeid=4661>>.
- Schleicher, A. 2012. OECD Skills Strategy: The pathway of choice. OECD Observer No 290-291 Q1-Q2 2012. Www-dokumentti. Viitattu 17.6.2012.
<http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/3777/OECD_Skills_Strategy:_The_pathway_of_choice.html>.
- Schwartz, L. L. 1994. Why Give "Gifts" to the Gifted? Investing in a National Resource. USA: Corwin Press.
- Shavinina, L.V. & Ferrari, M. 2004. Extracognitive Facets of Developing High Ability: Introduction to Some Important Issues. Teoksessa L. V. Shavinina & M. Ferrari (toim.) Beyond Knowledge. Extracognitive Aspects of Developing High Ability. USA: Lawrence Erlbaum Associates, 3–13.
- Sihvonen, J. 2005. Kehittämistarpeita ja hankkeen lähtökohtia. Teoksessa H. Saarinen. (toim.) 2005. Taitaja –ammattitaidon SM-kilpailut. Nuorten näytön paikka. HAMK/ Skills julkaisuja 1/2005.
- Skills Finland ry. Www-dokumentti. Viitattu 29.6.2012.
<<http://www.skillsfinland.fi/fi/home/yhdistys>>.
- Skills Trainers' Academy. HAMK ammatillinen opettajakorkeakoulu. Www-dokumentti. Viitattu 17.6.2012.
<http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMK/AOKK/Tutkimus_ja_kehitys/OPM_n_rahoittama_toiminta/Skills>.
- Sternberg, R. J. 2004. Introduction to Definitions and Conceptions of Giftedness. Teoksessa R.J. Sternberg (toim.) Definitions and Conceptions of Giftedness. USA: Corwin Press, xxiii–xxvi.
- Subotnik, R. F. & Calderon, J. 2008. Developing Giftedness and Talent. Teoksessa F. A. Karnes & K. R. Stephens (toim.) Achieving Excellence. Educating the Gifted and Talented. United States: Pearson Merrill Prentice Hall, 49–61.
- Suoranta, J. 2008. Haarautuvien metodologioiden puutarhassa. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisia kysymyksiä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Saatavilla www-muodossa. Viitattu 8.12.2011, 20.12.2011 & 7.6.2012.
<http://tampub.uta.fi/tup/Suoranta_Haarautuvat_metodologiat.pdf>.

- Tahvanainen, I. 2001. Kasvavat kasvattajat. Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos tutkimuksia 229. Akateeminen väitöskirja.
- Tannenbaum, A. J. 1983. Gifted Children. Psychological and Educational Perspectives. USA: Macmillan Publishing Co.
- TAT 2009. Nuorten arvot ja elämä –tutkimus. 18.3.2009. Saatavilla www-muodossa. Viitattu 21.6.2012. <<http://www.tat.fi/Tutkimukset/Nuorten-arvot-ja-elaemae>>.
- Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Psychology and Social Research 236. Akateeminen väitöskirja. Viitattu 20.3.2012. <<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13296/9513917215.pdf?sequence=1>>.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvuori (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Tikkanen, T. 2012. Osaamisen iloa. Opettaja 19/2012, 22–27.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Helsinki: WSOY.
- Tirri, K. 2002. Opetustyön etiikka. Teoksessa P. Sallila ja A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 203–224.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu laitos. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkulttuurit. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro Oy, 79–95.
- Typpö, J. 2009. Kilpailuyhteiskunta vie nuorten voimat. Taloussanomien 20.3.2009. Wwww-dokumentti. Viitattu 21.6.2012. <<http://www.taloussanomien.fi/uutinen/2009/03/20/kilpailuyhteiskunta-vie-nuorten-voimat/20097463/243#>>.
- Törmä, S. 2003. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsejana. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.
- Uusikylä, K. 1992. Lahjakkuus ja kasvatus. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos Opetusmoniste numero 2.
- Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatus. Juva: WSOY.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Helsinki; Porvoo: WSOY.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.

- Valtioneuvosto. Hallitusohjelman seuranta. Www-dokumentti. Viitattu 20.6.2012. <<http://valtioneuvosto.fi/toiminta/hallitusohjelman-seuranta/fi.jsp>>.
- Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimusten muutoksista 16.12.2010. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa). Viitattu 19.6.2012. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/lait_ja_saeaedokset/Vna_opetustoimen_henkiloston_kelpoisuusvaatimuksista.pdf>.
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Akateeminen väitöskirja.
- Vertanen, I. 2007. Opettajuus peruskoulutuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu. Personal Growth. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 186–196.
- Viskari, S. & Vuorikoski, M. 2003. Ei kai opettaja kone ole... Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 55–81.
- Vygotski, L. 1931. Teoksessa L. Vygotski. Teoksessa L. Vygotski. Suomentanut Helkama, K. & Koski-Jännes, A. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Amer-yhtymä Oy.
- Värrö, V-M. & Ropo, E. 2004. Opettajan identiteetti opettajankoulutuksen haasteena. Teoksessa A. Järvinen, A. R. Nummenmaa, E. Syrjäläinen, T. Takala, A. Savivaara & T. Järventie (toim.) Puheenvuoroja kasvatustieteen tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja, 39–60.
- World Skills Europe. Www-dokumentti. Viitattu 19.6.2012. <<http://www.euroskills.org/cms/>>

LIITE 1

Teemahaastattelurunko

A Taustatiedot

Ikä
Sukupuoli
Koulutus
Työkokemus
Toimitko tällä hetkellä opetustyössä?

B Opettajuus

Miten määrittelisit opettajuuden?

Mitä asioita katsot siihen sisältyvän? (opettajuuden rakentuminen)

Mitä pidät opettajan työssä tärkeimpinä asioina?

Millainen opettaja on ihanneopettaja? Millainen opettajan ei tulisi olla?

Mitkä asiat ovat vaikuttaneet eniten opettajaksi kehittymiseesi? (esim. koulutus, elämäkokemukset)

C Ammatillinen opettajuus

Miten kuvailisit ammatillista opettajaa? (ominaispiirteet työssä)

Miten ammatillinen opettaja eroaa muista opettajista?

Millainen opettaja koet itse olevasi?

- Mitä pidät vahvuuksinasi?
- Onko koulutuksesi vaikuttanut omaan opettajuuteesi? (sen muodostumiseen ja kehittymiseen) Miten?
- Näkyykö työkokemuksesi opettajana työskentelemisessä? Miten?

Ca) Ammatillisuus

Millainen on opettajan ammatti-identiteetti? Entä millainen on oma henkilökohtainen ammatti-identiteettisi?

Miten kuvailisit omaa ammatillista asiantuntijuuttasi? (osa-alueita yms.)

Mitä ammatillisuus merkitsee sinulle?

Cb) Sosiaalinen vuorovaikutus

Ihmisten väliset suhteet ovat isossa osassa opetustilanteissa. Millaisena näet oman toimintasi suhteiden ja vuorovaikutuksen näkökulmasta eli millainen olet vuorovaikutustilanteissa?

Mikä merkitys vuorovaikutuksella on sinulle opettajana? Entä opetustilanteessa?

Cc) Opettajan persoonallisuus

Opettajista puhuttaessa puhutaan usein opettajien persoonallisuudesta. Miten ymmärrät tällä persoonallisuudella tarkoitettavan?

Vaikuttaako opettajan persoonallisuus opetukseen? Miten?

Hyödynnätkö persoonallisuuttasi työssäsi?

Cd) Pedagoginen ajattelu

Millaisia kasvatuksellisia periaatteita tai toimintakehyksiä sinulla on?

Ce) Ammattietiikka

Mitä ammattietiikka mielestäsi tarkoittaa?

Mitä ammattietiikka sinulle merkitsee?

Cf) Opetussuunnitelma ja -suunnittelu

Mitä mieltä olet opetussuunnitelmista?

Miten hyödynnät opetussuunnitelmaa työssäsi?

D Oppiminen ja opetus

Miten opiskelija mielestäsi oppii asioita parhaiten?

Onko sinulla jokin tietty oppimiskäsitys jota hyödynnät opetuksessasi?

Mikä on opetuksessa tärkeintä?

Millaisia oppimiskokemuksia muistat omilta kouluajoiltasi? Ovatko ne vaikuttaneet oman opettajuutesi muodostumiseen?

E Lahjakkuus

Ea) lahjakkuus ilmiönä

Mitä lahjakkuus on, miten määrittelet lahjakkuuden?

Mitä lahjakkuus merkitsee sinulle opettajan työssä?

Eb) lahjakas opiskelija

Millainen on lahjakas opiskelija?

Miten tunnistat lahjakkaan opiskelijan?

Millaisia kokemuksia sinulla on lahjakkaista opiskelijoista? (käytännön esimerkkejä esim.)

Ec) lahjakkaan opetus

Mitä mieltä olet henkilökohtaisesti lahjakkaiden opetuksesta ylipäättänsä? Mitä ajatuksia se sinussa herättää? (pos. & neg.)

Onko lahjakkaiden erityisopetus sinusta hyvä vaihtoehto? Miksi, miksi ei?

Miten opettaja toiminnallaan voi vaikuttaa lahjakkaan osaamisen kehittymiseen? Mitä keinoja/opetusmenetelmiä ymv. on, joilla opettaa lahjakasta?

Miten olet toiminut itse lahjakkaan opetustilanteissa? Miten otat lahjakkaan huomioon?

Millainen oppimisympäristö tukee mielestäsi lahjakasta opiskelijaa?

Ed) Ammatillinen huippuosaaminen

Mitä ammatillinen huippuosaaminen mielestäsi tarkoittaa, eroaako se lahjakkuudesta jotenkin vai tarkoittaako samaa asiaa?

Mitä mieltä olet sen korostamisesta ammatillisessa koulutuksessa?

Pyritkö opettajana tekemään opiskelijoistasi huippuosaajia? Miten ja miksi?

Miten tunnistat huippuosaajan?

F Lopuksi

Onko vielä jotain, jota haluaisit sanoa?